



---

Universidad de Valladolid

Trabajo Fin de Máster en Profesor de Educación  
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Filosofía

# **Enseñanza de la Filosofía desde la cultura pop**

Alumno: Vicente Robles Pellitero

Tutora: María José Gómez Mata



# Índice

1.	Introducción .....	4
2.	Estado actual de la cuestión.....	5
2.1.	Viviendo en un mundo líquido .....	5
2.2.	Contexto Educativo del centro.....	11
3.	Justificación: la cultura pop como conocimiento previo .....	17
4.	Metodología .....	21
5.	Análisis y descripción del aula propuesta .....	22
5.1.	Comunidad educativa. ....	22
5.2.	El equipo docente.....	23
5.3.	Las familias. ....	24
5.4.	Los alumnos.....	25
6.	Contenido a desarrollar: las falacias informales .....	26
7.	Actividad propuesta .....	32
7.1.	Introducción .....	32
7.2.	Primera sesión.....	33
7.3.	Segunda sesión.....	39
7.4.	Tercera sesión .....	43
7.5.	Actividades de ampliación.....	46
8.	Criterios de evaluación asociados a las actividades propuestas.....	50
8.1.	Competencias.....	51
8.1.1.	Competencia digital.....	51
8.1.2.	Competencia social y cívica.....	53
8.1.3.	Sentido de iniciativa y Espíritu emprendedor .....	54
8.1.4.	Aprender a aprender .....	54
8.1.5.	Competencia lingüística .....	55

8.1.6.	Competencia científica.....	56
8.1.7.	Conciencia y expresiones culturales. ....	57
8.2.	Una nueva competencia: la competencia filosófica .....	58
9.	Recursos y materiales.....	60
9.1.	Recursos Espaciales.....	60
9.2.	Recursos Materiales.....	61
9.3.	Recursos humanos .....	63
10.	Dimensión innovadora .....	64
11.	Conclusión .....	69
12.	Bibliografía .....	72

## **1. Introducción**

En el presente trabajo nos proponemos llevar a cabo un estudio sobre las posibilidades de aplicar un concepto muy general como es la “cultura pop” considerando que esta puede ser una herramienta favorable para la adquisición de conocimientos en la asignatura de filosofía a nivel de primero de bachillerato sin obviar una de las carencias en la enseñanza actual, como es el uso de métodos creativos que influyen en la motivación directa del alumnado, métodos muy demandados hoy en día a la hora de encontrar estrategias para formar mejores ciudadanos.

Nuestra propuesta se centrará en la exposición de unas actividades que cumplen con la búsqueda de estos dos objetivos: por un lado, se persigue la comprensión y adquisición de nuevos conocimientos por parte del alumnado en relación a los contenidos que establece la actual ley educativa, la LOMCE, para ser impartidos en las aulas a través de la educación mediante competencias. Por otro, buscamos la formación de mejores ciudadanos, que cuenten con las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse de forma adecuada en una sociedad democrática, que es la que nos proporciona el estatuto del ciudadano, y que sean conscientes de que estos conocimientos son una herramienta útil y común en su día a día.

En primer lugar se propondrá una revisión en la manera en la que enfrentamos el rol docente y revisaremos los conceptos de *scholé* y *negocio*; también trasladaremos los valores que la dedicación al ocio ejercía en el filósofo en busca de un crecimiento personal, al ocio tal y como lo entendemos hoy en día, un ocio que está íntimamente relacionado con la cultura pop a la que pertenecemos. La cultura pop nos brinda un tejido que subyace, universal, con múltiples referencias y elementos comunes, con un infinito potencial para ser utilizado como herramienta para la educación.

En segundo lugar, utilizaremos la propia cultura pop como referente en imágenes para complementar y enriquecer el ejercicio narrativo de nuestras sesiones.

A continuación expondremos la unidad didáctica y el material utilizado para conseguir estos objetivos que hemos comentado anteriormente. Dicho material forma parte de la práctica que hemos llevado a cabo en las clases de primero de bachillerato en el centro vallisoletano SAFA Grial.

Por último consideraremos la dimensión innovadora en nuestra relación entre el poder de la imagen y la estética dentro de la cultura pop para aunarlo con los ejercicios llevados a cabo en el aula. Finalmente, en nuestras conclusiones evaluaremos las posibilidades dentro de este tipo de prácticas y el alcance de las mismas.

## **2. Estado actual de la cuestión**

En este segundo apartado analizaremos el estado actual de la cuestión, en nuestro caso, el uso de la cultura pop y el contexto en el que será aplicado.

Para ello, tendremos en cuenta en primer lugar lo que supone vivir en un mundo líquido (Bauman, 2009). Con esta expresión queremos hacer referencia a la evolución que ha sufrido el acto de educar a lo largo de la historia, haciendo hincapié en las propuestas del desarrollo de los buenos ciudadanos en Aristóteles y en diferentes hitos históricos, hasta llegar hoy en día a la crisis que actualmente aflige a los estudios de humanidades y, especialmente a la filosofía.

Por otro lado, debemos ser conscientes del contexto donde este proyecto será aplicado. Por ello, el siguiente apartado en el que nos centraremos será el contexto educativo del Instituto SAFA Grial, en el que nos centraremos en las características del centro y del alumnado.

### **2.1. Viviendo en un mundo líquido**

Es primordial conocer los pasos que nos han llevado a replantearnos cómo educar a lo largo de la historia y reconocer la evidente crisis que hoy en día aflige a los estudios de humanidades y notablemente a la filosofía. Es un hecho no sólo en España sino en el mundo y parece tener su principio inevitable en el comienzo de la revolución industrial.

La tradición occidental siempre ha ensalzado el gusto de los ciudadanos de las polis griegas por el saber y el buen vivir, de ellos queda la referencia más clara para nuestros contemporáneos de lo que es ser filósofo o pensador, e igual que esa idea, parece que esa tendencia queda igualmente lejos, y se pierde este hábito humano que literalmente ya no utilizamos al conocer. No en vano la palabra “saber” es deudora de esta referencia, presente en la etimología pero cada vez más carente de sentido en la época que vivimos.

Existe aún un enfrentamiento directo entre el ocio y el negocio, a diferencia de Aristóteles, no sería tal cosa, sino realidades en esferas diferentes de la vida del ser humano, caras de una misma moneda. No es así para sus sucesores, por ejemplo, en el imperio romano diferenciaban ocio (otium) y negocio (nec-otium), es ahí donde encontramos que el acceso al ocio ya no es posible sólo por aquellos que tienen todas las necesidades básicas cubiertas sino para el pueblo, estableciendo un colosal precipicio entre la definición aristotélica de ocio como scholé y la romana como otium, donde esta última, tiene una mayor relación con el nec-otium y es una herramienta para el control de las masas. Así, hablamos hoy día en referencia a ese ocio desvirtuado que poco o nada aporta al que lo practica con la expresión “pan y circo”, dado que se cubría una necesidad y se ofrecía y buscaba entretenimiento y no un crecimiento personal. Con la revolución industrial se pierde de vista la tríada de conceptos (anápausis, ascholía y scholé) que se propone dentro de la *Política* en Aristóteles, y se desvirtúa con la práctica el significado y la razón de ser de los mismos, en favor de los que ya comenzaban a defenderse en el imperio romano. De los tres conceptos presentes en la obra de Aristóteles; anápausis, ascholía y scholé, nos interesa particularmente el último por ser el pariente etimológico de la palabra escuela que hoy entendemos como el lugar donde encontraremos a nuestros alumnos y dónde llevaremos a cabo el rol docente por norma general. No es así para Aristóteles, ya que dentro de su obra *Política* y de forma más tangencial en la *Ética a Nicómaco*, la scholé, que traduciríamos como ocio, la entendemos como un proceso de crecimiento personal que algunos han llegado a llamar cultivo espiritual (Arenas, 2010).

Un problema habitual al hablar de la scholé como ocio, es el que presenta el cambio de paradigma que supone la polis griega frente a los valores y jerarquías de la ciudadanía contemporánea. Así como sería inapropiado aplicar la política de la polis, en su marco contextual, a los estados que conforman los países de nuestro mundo en la actualidad por los evidentes motivos en el cambio de modelos de todo tipo, scholé como ocio no puede ser traducido de forma literal por lo que actualmente entendemos por la palabra “ocio”. Hoy en día hemos desvirtuado el ocio, que se deja arrastrar por cánones relacionados directamente con el contexto socio-económico de nuestros países. Aristóteles abogaba por la capacidad del ser humano de sustraerse al dominio de la necesidad y de lo útil y entregarse a actividades libres y desinteresadas. El ocio, la scholé para Aristóteles no puede equivaler en ningún caso a actividades que hoy

tomamos por sencillas, que tienen por objeto principal el placer inmediato y no suponen, en la mayoría de casos, un crecimiento personal evidente. Esa es la principal diferencia entre el ocio como *scholé* y el ocio entendido en la actualidad, un ocio de contenido vacío.

La vida del espíritu, ese factor espiritual del que habla Francisco Arenas (2010) no es más que la fuerza con la que permanece la contemplación del mundo del filósofo, que asciende la montaña, cual mito de la caverna platónico, para contemplar la magnificencia del sol y sin embargo, baja a la caverna para compartirla con otros. No podemos olvidar que el ocio, en el paradigma griego es sólo posible por la existencia de los esclavos, y tiene un coste importante para la persona. Este coste no está relacionado con el placer inmediato, ya que utilizando la analogía de ascender una montaña, el esfuerzo que conlleva dicha acción está implícito y esta es una defensa de la comprensión, de la reflexión, pero a costa, en buena parte, del presente, del esfuerzo activo, del estudio, de una meta clara de crecimiento personal.

La *scholé* aquí es, por tanto, ese periodo de descanso reflexivo, ese distanciamiento de los problemas y lo cotidiano que nos sirve para centrarnos y para comprender. Es un retraimiento de lo particular hacia lo general, no es un proceso de recreación sino de entendimiento. El ocio se encuentra en la esfera de la libertad humana y conlleva la diferencia entre “vivir” y “vivir bien”. Este ocio, en conclusión, no es ocio para descansar, ni ocio para descansar después del trabajo y tampoco es negocio (cuando no estamos en ocio). El tiempo libre, con la carencia de necesidades personales, con tiempo para pensar y reflexionar, el esfuerzo activo por mejorar, en tanto que al mejor personalmente mejoramos como ciudadanos, eso es la *scholé*, ese tiempo que nos permite que pensemos, no un tiempo ocupado con las necesidades del “deber” o del “tener que” y que choca de bruces con lo que hoy en día entendemos por ocio, que se ha convertido en negocio, convirtiendo el espacio para la contemplación en un espacio para la práctica, un espacio para estar ocupado con tareas propias del negocio y no para encontrarnos a nosotros mismos. El “conócete a ti mismo” socrático se ha convertido en la aplicación de unas estrategias más sencillas, engañosas, por acortar distancias, tal como los sofistas entendían el uso de la oratoria en la política.

Hoy en día disponemos de poco tiempo libre, entendido como *scholé*. Esta visión seguía presente durante el esplendor de Roma y se conservó en la Edad Media, en el



Renacimiento y tuvo una notable presencia durante la Ilustración con el triunfo de la razón y la necesidad de respetar ese tiempo de reflexión que atacaba a los tutores como queda explicitado en la obra de Kant. Pero también sobrevivía el otro camino, la aplicación de reglas concretas para conseguir un fin, esos sofismas que engañan incluso a aquellos familiarizados con la oratoria y la argumentación. Los esclavos, como figuras en la antigua Grecia, han desaparecido, pero se presenta en la actualidad, y a lo largo de la historia, lo que podríamos considerar una evolución de esa esclavitud, podemos asegurar gracias a los Derechos Humanos que las personas, sin importar su condición, poseen ciertas características, como la dignidad, y han de ser protegidos y defendidos contra aquellos que no la respetan, no obstante, el esclavo moderno, protegido por sus derechos, tiene similitudes con el esclavo griego, ya que ambos comparten la imposibilidad de disponer del ocio como *scholé*, aunque puedan participar de ese ocio, que hemos llamado *desvirtuado*, que tiene por objeto el negocio, y no supone ningún esfuerzo, ni un crecimiento personal. Cuando la industria y la ciencia cobran más importancia que cualquier otra disciplina y la política abraza a los mercados como nuevo paradigma, la práctica de la *scholé* se resiente y es sólo posible para unos pocos, para las élites, para aquellos sin la necesidad de trabajar, para aquellos que tienen esclavos o no tienen la necesidad de alguna clase de negocio. En la medida en la que el comercio y la influencia socio-cultural convierte el ocio en un tiempo libre que ha de dedicarse a prácticas concretas, en ese momento, el ocio se transforma en negocio.

La repercusión más evidente puede verse en prácticas hermanadas con la filosofía, como la literatura. En la medida en la que las metas del ser humano han cambiado, al menos en las formas, y se persigue el éxito, sea cual sea el precio, afecta a cuestiones relativas al ocio como *scholé*, que no comparte esa búsqueda de triunfos. De un tiempo a esta parte, el poeta, el literato y el filósofo, podían tener la idea de tener éxito en su quehacer poético, literario o filosófico, pero este deseo tan humano no estaba ligado directamente con la práctica, se respetaba esa contemplación, esa reflexión y esa libertad. Ejemplos de cómo también la literatura se ha *desvirtuado* son la cantidad de obras que se publican a lo largo del año con la única intención de triunfar, económicamente, y cuyo grado de exigencia y calidad es mínimo, y casi insultante. Lo que supuso la imprenta para todo el material escrito y sus respectivos autores ha tenido un redoble desafortunado con las nuevas tecnologías y los problemas que han traído

consigo, problemas ligados al uso del tiempo libre y también de cómo somos capaces de acceder a la información.

En lo referente al uso del tiempo libre, la cultura actual ha intercambiado unas prácticas por otras muy parecidas, pero que, sin embargo, conllevan, en el fondo, un uso de ese tiempo completamente diferente. Así, nos encontramos con una pérdida de adeptos a la religión, por ejemplo, y con ella a la moral religiosa que la acompañaba. Como Ortega criticaba en sus ponencias, España está en una situación particularmente oscura, en el sentido en el que al abandonar los valores que acompañan a la religión católica se encuentra en una situación problemática para adoptar nuevos valores, desde la ética, por ejemplo, por la baja producción que ha tenido en el país dicha disciplina del pensamiento.

Tal vez lo que Ortega pasó por alto fue precisamente lo que también fue casi invisible para Heidegger, y aceptó nuestro aumento y evolución tecnológica como algo fuera del ser humano y bajo su control. El hecho, es que en el abandono de la religión, hemos abandonado también ciertos referentes trascendentales o los hemos suplantado por otros; así, podemos considerar algo tan ritual como acudir a la iglesia en domingo, algo equivalente a ir al centro comercial. Sería discutible si en el primero de los rituales mencionado, por tradicional, se respetaba realmente esa práctica libre de reflexión y comprensión, pero al menos, genera alguna duda, algo que la contraparte no hace en absoluto pues responde a un único cometido, “aprovechar” o “gastar” ese tiempo libre.

Del mismo modo, nos encontramos con esa tecnología al servicio de esa necesidad de gasto, con su máxima representación en los teléfonos móviles que como hacían las oscuras catedrales románicas con el que se adentraba entre sus frías paredes, mantiene nuestros mentones apuntando hacia el suelo. Y en cierto grado, es la misma exigencia de respeto por la divinidad, y nos transporta a otro mundo. Del espiritual, hemos caído irremediabilmente en una suerte de mundo informatizado o realidad cibernética que allana la razón, no en el buen sentido, sino arrebatándole al ser humano ese tiempo de reflexión y dándole todos los mecanismos deseados y posibles para que sea la razón de lo común lo que ordene nuestras vidas, sumidos en la opinión común. Así, perdemos poco a poco esa capacidad de pensar por nosotros mismos, de desentendernos de ese “tener qué”, y que podemos apreciar en la confianza de nuestros alumnos y compañeros a la hora de exponer trabajos fruto del esfuerzo propio y que se transforma en un

aumento considerable del plagio, no como simple engaño, sino como confianza ciega en lo de los demás y desconfianza en lo propio.

Aquello que se aleje de lo ahora divino, de lo productivo, de lo útil en lo más práctico dentro de unos cánones socio-culturales muy marcados, es repudiado, y esa es la situación en la que se encuentra España, como reflejan cada día múltiples profesionales de la educación y ciudadanos preocupados, como José Antonio Marina (2013) o Jordi Llovet (2013).

La universidad es el lugar, la esfera, donde comienza nuestro reto, mi reto. Este no es otro que abandonar las cuatro paredes que nos rodean y darle una aplicación a las humanidades, en este caso, en el quehacer filosófico. La cultura del nuevo ocio, también ha cambiado las reglas del negocio, y ha burocratizado con la ley las prácticas de los profesionales de las humanidades, cercenando, en muchas ocasiones su utilidad en favor de otros profesionales con conocimientos científicos o técnicos. En ese sentido, no todos los países juegan en el mismo nivel, podemos tomar como ejemplo Estados Unidos y como día a día cobra importancia tener conocimientos sobre humanidades para desempeñar cualquier puesto de trabajo aunque pueda parecer que no tiene una relación directa.

Zygmunt Bauman entiende que la modernidad ha transformado el mundo, sólido, con cimientos fuertes, la búsqueda de la seguridad, en un mundo líquido, moldeable, inseguro; este mundo líquido corresponde a una modernización obsesiva, adictiva y compulsiva, supone la inmersión total en el negocio y por tanto el abandono total de los valores que pudiese contener el crecimiento personal proporcionado por la práctica de la *scholé*. Expone la modernidad como un mundo líquido, y corresponde a una modernización obsesiva, adictiva y compulsiva (citado en Barranco, 2014). Bauman acusa la necesidad del ser humano de modernizarlo todo y de cómo, al hacerlo, pierden cierto valor. El mundo líquido era lo que perseguía el ser humano, un mundo que pudiese moldear fácilmente. Zygmunt Bauman sitúa el comienzo de este mundo líquido en 1755 a tenor de un gran terremoto en Lisboa. Bauman remarca en su pensamiento y sus obras, con la propuesta del mundo líquido, una visión de la modernidad que encaja con la realidad. El mundo líquido es precisamente la renuncia a la *scholé* en favor de lo que deseamos hacer sólido que en la mayor parte de ocasiones sólo corresponde a la

búsqueda del éxito o el triunfo, en el peor de los casos, únicamente a un allanamiento, a una contra-ilustración, en la que los no alienados son vistos como personas repudiables.

Para Bauman, el mismo trato que reflejamos para con los objetos con los que lidiamos día a día en este contexto socio-económico y cultural es el mismo que le damos a las personas y a nosotros mismos. Una cultura en la que las modas y los caprichos están a la orden del día, destacan por su brevedad, pero muestran la cara más adictiva y necesitada de los seres humanos. Así las preocupaciones de nuestros alumnos podrán ser adquirir un objeto o conseguir un logro, en lo que Bauman asumiría que es un vano intento por solidificar el mundo líquido, ya que no correspondería al ideal moderno de inicios de la modernidad, sino a otro objetivo, la posesión o adquisición de dicho logro, más vacío y caprichoso. Él mismo expone un ejemplo en una de sus entrevistas con teléfonos de última generación. Le sorprende la gente haciendo cola para adquirirlo en la tienda en primer lugar, o el mismo día en el que sale a la venta, y como, al año siguiente, el proceso se repite con un teléfono similar.

Lo que defenderemos será, por tanto, cierto regreso a la visión de la escuela pero como *scholé* y no tanto como negocio, teniendo presente que los valores que parecían fijos y seguros, de mano de algún poder o de la religión, ahora se han convertido en valores líquidos, en un mundo líquido, cambiante en el que pocas cosas tienen seguridad por sí mismas o pueden dárnosla. Para ello, debemos asumir la necesidad de ser más flexibles y también de exigir ese pensamiento crítico, de reflexión, que el transcurso de la modernidad ha relegado, con las humanidades, a un segundo plano. Nuestro cometido, en buena parte, será reconocer esos valores fluctuantes y en ocasiones vacíos y utilizarlos para que nuestros alumnos puedan sacar de ellos algo de provecho en un proceso personal en el que el profesor se convierte de nuevo en guía pero sin olvidar que la responsabilidad de aprender recae sobre el alumno.

## **2.2. Contexto Educativo del centro**

Nuestra propuesta educativa se enmarca ya en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 de mayo, LOMCE, y en base a la misma estableceremos un contexto en el que expondremos nuestra propuesta para el acercamiento y el desarrollo de unos contenidos específicos como son el estudio de las falacias y el concepto de persona libre de la filosofía a través de la cultura pop, a nuestros alumnos de primero de Bachiller.

En primer lugar, y dada la relevancia del mismo, nos centraremos en la importancia del clima educativo. De acuerdo con Fox (citado en Texidó, 2005), el clima educativo consiste en una reunión de factores que crean un ambiente en el que está inmersa la institución educativa, pero se han vertido múltiples definiciones, tales como las de Fernández y Asensio 1989 (citado en Pulido, Fajardo, Pleguezuelos y Gregorio, 2010, p. 33) que definen textualmente el clima como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que contienen un peculiar estilo, condicionantes, a su vez, de sus productos educativos.

No obstante, nuevos estudios, (Gázquez, J., Pérez, M. y Carrión, J., 2010, p. 39), aproximan la definición de clima al quehacer diario, teniendo en cuenta la relación entre alumnos y profesores, sin olvidar la importancia que tiene la participación en la implicación de los padres en la escuela, para la mejora del desarrollo académico de los sujetos y para mejorar el clima de convivencia dentro del aula y la escuela. Así, tomando dicha definición, Mitchell, M., Bradshaw, C. y Leaf, P. (2010) reparan en la importancia de las creencias, valores y actitudes de las interacciones entre los profesores, los alumnos y los administradores. Estas relaciones delimitan las normas de comportamiento aceptable así como las normas de la escuela. En nuestro trabajo nos centraremos en estas dos últimas definiciones, es decir, el clima educativo se configura como aquellos factores psicosociales (interacciones, valores, actitudes, creencias, etc.) que tienen lugar en el contexto educativo y que implican a todos los integrantes de la comunidad educativa.

En unas aulas en las que aumenta la multiculturalidad de sus integrantes, en las que hay que considerar los diferentes ritmos de trabajo, las motivaciones de los alumnos y otras variables importantes, entendemos que el cuidado del clima es fundamental para que los alumnos y los profesores podamos desempeñar nuestra labor educativa. Un clima escolar favorable hace que el alumnado se sienta motivado para aprender, y ese clima tiene que ver con más factores que la disciplina, la autoridad y el esfuerzo (Hernández, F. Y Sancho, J., 2004, p. 30). En esta propuesta destacan los valores afectivos y cognitivos, ya que influyen en la asimilación de conceptos y adquisición de destrezas. Este hecho ha tenido especial relevancia en los últimos tiempos, como podemos observar en la nueva ley de educación y en una de sus modificaciones más importantes, como son las competencias. En ellas, reside la preocupación en la adquisición de

destrezas, sin dejar de lado factores tan importantes como son los valores afectivos y cognitivos.

En la medida en la que nos preocupamos por los valores y el entorno de los alumnos, habrá que adaptar las actividades propuestas y así hemos adecuado las actividades de nuestro trabajo a la realidad de un aula concreta. La elección debe realizarse buscando la acomodación en función del grupo al que nos enfrentemos, siendo necesaria esa flexibilidad que exige y está necesariamente incluida en el mundo líquido propuesto por Bauman. En términos generales, una mejora del clima social se asocia a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pueden impactar negativamente en la vida del aula y el centro, así lo exponen Trianes, M., Blanca, M., Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006).

En segundo lugar destacaremos la importancia de las habilidades sociales. Estas, son una serie de conductas observables, pero también pensamientos y emociones que nos ayudan a mantener relaciones interpersonales satisfactorias y a procurar que los demás respeten nuestros derechos y no nos impidan lograr nuestros objetivos. Son pautas de funcionamiento que nos permiten relacionarnos con otras personas, de tal forma, que consigamos un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto como a largo plazo (Roca, 2007, p. 30).

La LOMCE hace hincapié en la importancia de las relaciones intra e inter-personales, ya que era algo que estaba presente en estudios, investigaciones y propuestas educativas, como podemos observar en la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en la que este elemento aparece como una de las competencias clave. Hoy día, gracias a los avances científicos y en disciplinas como la psicología, sabemos que dichas habilidades se desarrollan de modo implícito al interactuar con los demás. Durante toda la vida se manifiestan importantes cambios en el individuo, más aún en la adolescencia, no sólo en el aspecto físico, sino también a nivel emocional y social, lo que implica una mayor autonomía por parte de los sujetos y la autoafirmación que le permitirán comprender la interdependencia entre las personas y el entorno social. Las habilidades sociales son una herramienta que le prestan al individuo la capacidad de enfrentar diversas situaciones cotidianas de forma apropiada y de resolver conflictos que se presentan en diferentes contextos en los que se desenvuelva (Arón y Milicic, 1994, citado en Amor, S., González, M. y Ortega, P., 2009). Conociendo la realidad personal de nuestros alumnos

y alumnas, podemos adaptar los contenidos y los materiales de forma que estos y estas se sientan identificados e identificadas y puedan reproducir experiencias en un entorno controlado que podrán encontrarse en el día a día o que ya se hayan encontrado con ellas con anterioridad. No podemos olvidar que estamos trabajando con un grupo y no con individuos aislados. Para Roca (2007), las habilidades sociales también son primordiales para el desarrollo de una vida saludable, con bienestar, y también pueden convertirse en la mayor causa de estrés y malestar, sobre todo si tenemos un déficit importante de dichas habilidades. El hecho de poder mantener relaciones satisfactorias con otras personas facilita la autoestima, que de otra forma, nos lleva a emociones negativas como la frustración, el rechazo, la ira, sentirnos infravalorados o desatendidos por los demás. Ser socialmente fuertes ayuda a incrementar nuestra calidad de vida, en la medida en que nos ayuda a sentirnos bien y a obtener lo que queremos.

En el estudio de la filosofía encaja esta visión si al entender la *scholé* también asumimos el cambio de paradigma de los jóvenes de hoy en día, y de la propia modernidad y post-modernidad. Ya en la antigua Grecia encontramos referencias a la rebeldía de los jóvenes, a su falta de respeto por la tradición y el saber adquirido, y cómo los adultos los tachaban de díscolos e irrespetuosos. La realidad del ser humano no ha cambiado, tal vez algunas formas, pero seguimos enfrentándonos a los mismos problemas a los que se enfrentaban otros maestros, otros educadores, otros alumnos. El buen ejercicio de las habilidades sociales y la adquisición de las mismas, facilita buenos ciudadanos, intentos que la administración y el ministerio han tratado a partir de asignaturas como Educación para la ciudadanía. El rol docente, la escuela, como lugar y como práctica, siempre ha enfatizado en la necesidad de enseñar a vivir, del “saber vivir” frente a la adquisición de conocimientos para “vivir”. Por ello, más adelante, afrontaremos la posible necesidad, en LOMCE, de una competencia más.

El aula, en ocasiones, resulta un ensayo para muchos alumnos de lo que es el mundo. Es una polis a pequeña escala. Así, el alumno debería tener la capacidad de aprender a relacionarse correctamente con los demás miembros de su grupo y en eso, precisamente, reside la importancia de las habilidades sociales en el aula. Además, el grupo de alumnos, reúne características específicas que deberíamos conocer. Según Fernández (2000, p. 22), un grupo formal de alumnos se incluye necesariamente en la institución escolar. Su objetivo es la producción de cambios cualitativos en los individuos que lo integran. Para ello, existe un líder formal, que ha de procurarse que sea el profesor



impuesto cuya autoridad es total y no negociable, pero también responsable. De este modo, tanto los alumnos como el profesor, deben asumir objetivos como el currículum, los programas educativos, etc, que ellos mismos no han decidido. Del mismo modo habrá que tener en cuenta la asistencia, obligatoria en ESO, pero también importante (aunque no obligada) en el Bachillerato.

Para Croninger y Lee (González, 2006, p. 8) se distinguen dos tipos de relaciones que podemos diferenciar en el aula: la interacción entre el grupo de iguales y la interacción con la autoridad, en este caso, el profesor. En el primer caso, podemos tomar a los iguales como una fuente de guía y consejo entre ellos, y la relación de los diferentes individuos marcará notablemente el transcurso del comportamiento del grupo a lo largo del curso. En el segundo caso, y como debiera suceder en el primero, hemos de fomentar una buena relación entre el profesor y el alumno que para los autores citados tienen también una notable repercusión en el absentismo. Dado que nuestra propuesta está destinada a primero de bachillerato, cabe destacar que deben fomentarse estas relaciones, con el objetivo de favorecer la interacción con el alumnado de forma que, a pesar de no ser una educación obligatoria, el alumno opte por ir a clase y no ausentarse. La búsqueda de motivación en el alumnado, también está íntimamente relacionada con la conexión entre profesores y alumnos.

Hasta el momento, salvo excepciones, el currículum de primero de bachillerato suele afrontarse a partir de clases magistrales, es lo habitual en las clases de filosofía, aunque mucho más en Historia de la Filosofía de segundo de bachillerato que aún no ha sido adaptada completamente en todos los centros a las exigencias de LOMCE, ya que por ley, la aplicación de la LOMCE esta propuesta se realizó en el curso 2016/2017.

Los esfuerzos de los docentes por enseñar filosofía en estos niveles educativos les llevan en ocasiones a renunciar a su faceta magistral de oradores y utilizar otros métodos. Por su naturaleza, es fácil encontrar artículos de periódico actuales relacionados con lo estudiado en los contenidos, así como, en menores ocasiones, filmografía adecuada para visualizar en una sesión de clase y lectura plenamente filosófica de un autor que podemos encontrar con relativa facilidad. Así, el docente encuentra alternativas válidas e interesantes para afrontar las clases. El verdadero problema reside en la dificultad en la adaptación de los nuevos medios y, por otro lado,



en los problemas derivados del uso de las nuevas tecnologías por parte del alumnado, como ya íbamos adelantando en puntos anteriores.

Este modelo en el aula, que utiliza recursos de otro tipo además de los conocimientos del propio docente, no es negativo para el alumno. Los materiales que pueden ser utilizados por norma general, tienen una buena calidad y aproximan al alumno a la asignatura desde la realidad. El ámbito periodístico es, posiblemente, uno de los que más repercusión tiene hoy en día en las clases de filosofía, ya que sirve como ejemplo de malas prácticas en ocasiones, para mostrar teorías o para afrontar dilemas que se pueden presentar ante una persona en su día a día. Nuestra propuesta no se desliga del uso habitual del tiempo de un aula de filosofía, sólo pretende mejorarlo siempre que sea posible. Atacaremos este tema en el punto sobre la dimensión innovadora del trabajo, justo después de analizar los contenidos y los recursos que utilizaremos.

En lo referente al contexto y el estado actual de la enseñanza de la filosofía en el uso de material audiovisual o literario, cabe remarcar las propuestas de Bandura y Lipman como ejemplos de otras metodologías. Nuestros esfuerzos conllevan un intento de actualizar y mejorar las actividades ya existentes en autores como estos que con el paso del tiempo y en el caso de Lipman ante la antigüedad de sus contextos en los relatos podrían no ser textos adecuados para un adolescente contemporáneo. Pero en esencial, seguimos con el espíritu de estos autores y otros como Gagné, con su modelo de diseño instruccional, en el que resalta la importancia de la inclusión de material especialmente adaptado a las necesidades del alumnado, entre otros.

Nuestra propuesta, de este modo, se encuentra necesariamente en un marco constructivista de la educación, y no podemos dejar de lado la herencia recibida por parte de Ausubel y Vygotsky. Por un lado, porque consideramos que con la utilización de estos nuevos medios y al incluir el material de forma atractiva para el alumnado potenciamos su motivación y propiciamos todas las condiciones para que tenga lugar un aprendizaje significativo (Ausubel) y, por otro lado, con este tipo de intervención queremos resaltar la importancia de la interacción entre el propio alumnado y la relación con el profesor, basado en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, en el que el máximo aprendizaje se produce gracias a la interacción con los demás componentes del aula.

### **3. Justificación: la cultura pop como conocimiento previo**

El interés de esta investigación y propuesta tiene sus bases en la propia defensa de la filosofía. Asistimos a diario al avance imparable de la técnica y la ciencia frente a las humanidades y vemos como lo arrasan todo a su paso; así ha sido recientemente en la Universidad Complutense de Madrid en la que muchas facultades ven llegar su final, entre ellas la facultad de Filosofía, frente a excusas de gasto y de pura inutilidad. Les parece, a algunos, que las humanidades ya no son importantes en un mundo que se centra, como hemos avanzado, en lo superfluo para en el ocio, y en lo productivo para el negocio. En lo líquido, en lo moldeable. Irónicamente, la ciencia, la técnica y la tecnología, emergen como pilares inamovibles y perfectamente seguros, una falsa seguridad y una contradicción temporal (Sanmartín, 2016).

Son numerosas las ocasiones en las que los propios estudiantes, profesores, licenciados o graduados en esas facultades de humanidades, y hablaremos en concreto de la Filosofía, en su defensa de la disciplina, vierten los obstáculos mismos de su inevitable extinción, al menos, en el ámbito educativo. El discurso de los defensores de la Filosofía en la mayoría de ocasiones llueve sobre mojado, en aquel sentido en el que un orador convence a quien ya está convencido, pero no a aquellos que discrepan.

Hasta la fecha la filosofía ha tenido dificultades para “venderse”, en el sentido del negocio, porque como explicábamos en un principio, se aleja de ser negocio, en contraposición al ocio, a la scholé. Si bien es cierto, ha sabido aprovechar parte de ese negocio, generalmente, tomando algo que suscita más interés y ofreciendo análisis o exposiciones diferentes desde una visión filosófica. No podemos asumir que ese sea el papel de la filosofía, ante todo, no debería perderse ese ascenso a la montaña, ese “contemplar” del sol, y tampoco ese descenso a la caverna. El filósofo, o el eterno estudiante, cree, porque así se le ha enseñado, que prostituye la idea de filosofía al reducirla a hechos simples o a objetos productos de ese mundo líquido, del que notablemente siempre se ha alejado o abrazado de lleno. De este modo, escribir, o reflexionar sobre asuntos no tan académicos, como ha podido ser el cine, se abre camino actualmente, pero siguen siendo prácticas no del todo aceptadas y tomadas, más bien, como excepciones graciosas, curiosas o puntualmente interesantes.

Evitando pensar en los elementos tomados como entretenimiento o de carácter superfluo que constituyen parte del paradigma de nuestra sociedad, y son vistos como herramientas inadecuadas para educar, en esta investigación vamos a proponer actividades que tomen dichos elementos de esa cultura, de esa sociedad, y los incorpore a la educación de nuevos ciudadanos. La propia cultura adoctrina, en cierta manera, a los individuos que pertenecen a ella. De esta forma, como ocurre con el cine, buscamos relaciones amorosas que se parezcan a los romances de la gran pantalla, eludiendo la realidad e idealizando nuestros deseos sin condiciones reales. En otro nivel, en ese material audiovisual, en las noticias de nuestros periódicos, en los best-seller, en los dibujos animados, encontramos un bagaje cultural innegable con un potencial ilimitado. Así como el cine puede tratar de inculcar una moda o darnos un modelo de qué es lo que tenemos que hacer, qué es lo que se debe hacer, qué es lo deseable, también es fácil reconocer elementos propios de la filosofía en sus historias, en lo humano. Porque, a fin de cuentas, hablar de filosofía es hablar del ser humano, como la última de las preguntas de Kant en sus críticas: la última preocupación siempre será sobre el ser humano.

En nuestra persecución de un rescate de los valores del ocio como *scholé* que respete la realidad de nuestro tiempo, tratamos de dar un giro de trescientos sesenta grados al ocio superfluo propuesto por la sociedad, tomándolo no como un recurso para agotar o pasar el tiempo, sino como una herramienta que nos permita alcanzar cierto nivel de profundidad y, en última instancia, nos haga crecer como personas y ciudadanos. Para ello, no podemos ignorar las grandes teorías del aprendizaje de nuestro tiempo y es necesario explicar cómo encaja en ellas nuestra propuesta.

De esta forma, según la teoría genética del aprendizaje, por ejemplo, se abordan cuatro tipos de operaciones mentales. En las primeras operaciones mentales que el alumno realiza ante un nuevo material, existen factores entorpecedores y favorecedores. Dentro de los entorpecedores se encuentran: el exceso de verbalismo del profesor y las experiencias pobres del alumno. Aunque es sencillo encontrar ese verbalismo inadecuado, en la gran mayoría de centros en los que se imparte bachillerato, los alumnos gozan de una ventaja no aprovechada. Es cierto que algunos alumnos no habrán viajado, su mundo será muy reducido y el bagaje útil que lleven consigo sea bajo, pero hoy día es fácil encontrar en la cultura pop elementos que le son tremendamente familiares y no exigen una vida amplia en espíritu y experiencias. Podemos considerar que la mayoría de alumnos se encuentran, en realidad, en el grupo

de factores favorecedores, gracias al abundante material que encuentran en su día a día, sin saberlo, producto de la propia cultura de la que han sido partícipes toda su vida. Por ejemplo: los alumnos pueden ser partícipes de lo que conlleva estar sumido en un escenario análogo al de la caverna de Platón al re-visualizar filmografía como *Matrix* (2016), parte de ejemplos de justificación de la identidad con series y novelas gráficas como *Ghost in the Shell* (1987) , la tecnocracia y la ciudadanía en *Ergo Proxy* (2006). Tienen ejemplos fiables y atractivos de la hominización en videojuegos como *FarCry Primal* (2016) y modelos de conducta, argumentos falaces, utopías y distopías, en series televisivas con la influencia de los *Simpson* (1989).

También en la taxonomía de Bloom (citado de Anderson y Krathwohl, 2001) se describen varias fases para conseguir el aprendizaje:

- Recuperar información: es el primer paso en el aprendizaje y se puede definir como “recordar”. Este proceso consistiría en reconocer, describir, recuperar, nombrar, encontrar, enumerar o identificar elementos de lo que queremos aprender.
- Fase de comprensión: esta fase se da cuándo al parafrasear, resumir o estimar sobre lo analizado encontramos otro ejemplo para aplicar el uso de la cultura pop a la enseñanza de la filosofía. Propone además un método sencillo de buscar comparaciones, de deconstruir, de interrogar y de detectar, ya que tenemos un ejemplo propuesto que normalmente está interiorizado por el alumno.

Aunque nos hemos centrado en las dos primeras fases de esta taxonomía debido a que es ahí donde radica el interés de este proyecto, las siguientes etapas serían la aplicación, el análisis, la evaluación y la creación en un sentido amplio.

En lo referente al aprendizaje significativo, las aportaciones de Moreira (2000) y Rodríguez Palmero (2008), se integran dentro del primer paso del mismo, es decir, de los conocimientos previos que posee el alumno. Dentro de la “inclusión” del nuevo material, el alumno lleva a cabo una serie de procesos mentales buscando relaciones sustantivas y no arbitrarias entre la nueva información que se pone a su disposición y la vieja, que tiene en su memoria, el hecho de que esa información esté ahí, de alguna forma, hace el proceso mucho más sencillo, si no está, pero la referencia sí, es más fácil de memorizar y de incluir en sus conocimientos.

El aprendizaje significativo de los alumnos está condicionado por los conocimientos previos, y aunque no depende sólo de ello, es uno de los elementos con mayor importancia junto con la predisposición del propio alumno por aprender significativamente, la predisposición del profesor para actuar como guía y mediador del proceso enseñanza – aprendizaje y la naturaleza de los contenidos, si se trata de un material que capte la motivación del alumnado. En ese sentido, activar conocimientos previos que ayuden al alumno a enfocar un nuevo conocimiento favorecería notablemente su aprendizaje (Ausubel, 2002). Así, los conocimientos previos del alumno podrán ser pertinentes, erróneos o muy generales, pero donde reside la importancia de nuestro proyecto es en asegurarnos la existencia de estos conocimientos previos, al menos por alusión, dónde, en la mayoría de casos, los alumnos recordarán o podrán representar la situación concreta. Esto hace que los errores o las relaciones del nuevo material con el antiguo sean sustantivas, con sentido, no arbitrarias, en otras palabras, significativas.

Pero hemos hablado de algo más aparte de los conocimientos previos. Uno de los aspectos a tener en cuenta es la predisposición del estudiante, cuáles son sus motivos para esforzarse, como controla su ansiedad, cómo enfoca sus tareas académicas y qué estructura mental posee. Si tomamos como punto de partida los conocimientos previos que el alumno tendrá, por pertenecer a una cultura, será más sencillo y más probable que manifieste cierta simpatía y ánimo por continuar con el aprendizaje. Al plantear los temas desde una perspectiva familiar, que entra dentro de lo que el alumno controla, el control de la ansiedad ante el nuevo contenido será mínimo. La realización de las tareas resultará más amena y seguirá siendo familiar, pero en este punto, el alumno se ve amenazado por otros factores y variables más allá de los conocimientos previos que pueden no llegar a ayudarlo ni perjudicarlo en absoluto. En lo referente al proceso de aprendizaje propuesto, es importante destacar otros factores como el clima de la asignatura y el manejo eficaz de las habilidades sociales que afectan notablemente a este elemento. Además, añade un factor fundamental para el éxito del aprendizaje y es darle una utilidad a la asignatura y su contenido. En esencia, funcionaría igual que los ejemplos que ya se utilizan actualmente en las clases de bachillerato y ESO, como sucede con los recortes de periódicos y otros contenidos, pero con la ventaja de involucrar a los alumnos tomando referencias que les son, por lo general, agradables,

esto son: series de televisión que han visto o ven, material audiovisual, canciones, libros...

Utilizando conocimientos previos que estén dentro de la cultura pop de la que son partícipes también se incrementa su “competencia”, en ese sentido, es igual que cualquier otro conocimiento previo siguiendo la teoría del aprendizaje significativo, pero con la diferencia de que a la hora de realizar tareas escolares el alumno está más dispuesto a pasarlo bien y disfrutar realizando la tarea y por tanto, está más motivado. Es más fácil, por tanto, que encuentre tres clases de motivación, una motivación extrínseca, intrínseca y lo más importante, la automotivación.

Pero para que los contenidos sean apropiados deben ser potencialmente significativos. Con elementos tomados de la cultura pop se garantizan ciertos organizadores previos, y se goza de organizadores gráficos y de apoyo visual importantes, además de que es fácil para el docente encontrar los medios para crear sus propios materiales de la forma que precise. Por ejemplo, podemos encontrar ejemplos de falacias en series televisivas conocidas por todos, como los que planteamos en las actividades de esta investigación.

#### **4. Metodología**

La metodología empleada para la realización de las actividades propuestas en la unidad consiste principalmente en actividades en busca del aprendizaje significativo de ciertos contenidos, además, se hace hincapié en el uso y mejora de las habilidades sociales y se incide, en la medida de lo posible, en el clima del aula.

Por una parte, la metodología atiende al currículo establecido por la ley en cuestión, y por otra, conlleva conocer en profundidad al alumnado como personas individualmente y como grupo. En la medida en la que se intentará resolver los posibles problemas que surjan respecto a las dificultades en el uso de las habilidades sociales o cualquier obstáculo en la clase entre alumnos o en la relación de alumnos y profesor, podemos considerarlo como una metodología de tipo reactivo.

Nuestras actividades propuestas son dirigidas a procesos de estimulación interactiva a nivel de intergrupo y de intragrupo, mediante la realización de debates conceptuales, controversias cognitivas, negociación de conclusiones, etc. Las técnicas de aprendizaje cooperativo se centran en reflexiones sobre diferentes dilemas o problemas planteados

en grupos grandes o pequeños y requerirán la participación constante del alumnado. Las actividades se basan en la interacción comunicativa entre el alumnado y el profesorado, como una herramienta para potenciar las habilidades sociales. Como punto adicional en nuestros esfuerzos cabe destacar la búsqueda de intervenciones específicas para aumentar la motivación del alumnado.

Todo el material utilizado es de elaboración propia y está pensado en función de una clase determinada, la aplicación de esta metodología se centra en los siguientes aspectos de un centro supuesto, en este caso, utilizaremos como centro hipotético una de las aulas del SAFA Grial de Valladolid, concretamente para primero de bachillerato.

## **5. Análisis y descripción del aula propuesta**

### **5.1. Comunidad educativa.**

Hemos propuesto la actividad en el aula de un instituto de Valladolid. Los fines que persiguen en el Colegio SAFA Grial y el modelo educativo que oferta a la sociedad exigen, ineludiblemente, que los distintos miembros y grupos representantes de la titularidad, profesores, personal no docente, padres o tutores legales de alumnos, y alumnos, se configuren como una comunidad educativa cristiana. Se asumen como propias las pautas y las estructuras organizativas prescritas por la Administración, y adopta aquellos medios que considera más pertinentes en orden a conformar dicha comunidad. Debemos hacer hincapié en la importancia de la comunidad educativa y particularmente en el efecto de los agentes sociales a los que se ven expuestos los alumnos de cada comunidad. Esta reflexión ha de darse antes de la elección del material que utilizaremos en cualquier propuesta innovadora que deseemos implementar. Por ejemplo, sería desacertado tomar una serie televisiva o película, en definitiva, cualquier material audiovisual, en contra de los valores de la comunidad que no sea de fácil acceso o es probable que no haya sido visualizado previamente por nuestros alumnos. Dentro de los agentes sociales diferenciamos tres puntos a tomar en consideración:

- a) La calidad del microsistema familiar. Determinante para el aprendizaje y el desarrollo.
- b) La calidad de los medios de comunicación. Ya que modulan la eficacia de las prácticas educativas familiares y de las prácticas educativas escolarizadas.

- c) Las tecnologías de la información. Como poderoso instrumento para ayudar al aprendizaje y al desarrollo.

## **5.2. El equipo docente.**

La plantilla de la sección de Bachillerato y Ciclos Formativos está formada por una secretaria, un conserje y 38 profesores, de los cuales, sólo uno de ellos se encarga de nuestra especialidad al completo. Cuentan, además, con diecinueve tutores y una orientadora. Dichos profesores, por norma general, gozan de un contrato indefinido, tomado como una ventaja para el buen ejercicio de su profesión.

Se considera desde el centro, y así se respalda en la práctica, que los educadores tienen un buen nivel científico respecto a las materias o áreas que imparten y además poseen una formación humana, ética y pedagógica.

Se busca siempre una atención personalizada para con los alumnos en una pedagogía con aspectos singularmente nucleares que llevan a cabo entre sus clases y las tutorías, que además, suelen ser de carácter individual para cada alumno y con un seguimiento constante por parte de los padres en su integración con la docencia de sus hijos.

Los docentes buscan en todo momento que los alumnos tengan un alto nivel de motivación conscientes de la repercusión que esto tiene en el futuro de los estudiantes, siendo su faro en este camino la aplicación del proyecto educativo del centro.

El equipo docente participa activamente en las tareas de gestión del centro, se implican en los proyectos educativos, en las relaciones interpersonales y buscan mantener una unidad efectiva y afectiva en todo el Colegio.

Son los propios docentes los que plantean nuevos desarrollos y mejoras para su profesión, para su competencia, a través de tareas periódicas de evaluación de su acción docente y de tareas planificadas en común para la mejora del centro y de su propia actividad individual. Se pretende, por tanto, un proceso de formación permanente aprovechando todos los medios a su alcance, concedidos por el centro o por otras entidades.

El centro está motivado por integrar a los padres de los alumnos en los procesos educativos de sus hijos, no sólo en la primera infancia sino también en su adolescencia.



### **5.3. Las familias.**

Las familias de los alumnos tienen un perfil medio, formadas en su mayoría por obreros y profesionales autónomos, con formación académica básica o media, con una situación socioeconómica que no constituye grandes obstáculos al aprendizaje de sus hijos. En relación al clima familiar aproximadamente la mitad de los padres afirma tener buenas relaciones con sus hijos, la otra mitad, afirma que son muy buenas. Las situaciones conflictivas, que las hay, como ocurre en todo centro, son puntuales y se deben a circunstancias típicas de la edad adolescente, suelen estar relacionadas con los horarios, tremendamente estrictos en el centro, permisos, el orden en casa...sin embargo, se constata que un alto porcentaje (estiman que un 40%) tiene dificultades para educar a sus hijos conforme a sus valores propios; y cada vez es mayor el número de alumnos con problemas de motivación para el estudio y con rasgos de inmadurez. Además aumenta el número de alumnos procedentes de núcleos familiares monoparentales y de alumnos de familias inmigrantes que luchan con obstáculos conocidos como la integración, las dificultades económicas, las dificultades para socializar o comunicarse, y otros problemas que el centro considera, muy seriamente, a la hora de atender al alumnado y sus familias.

En el ambiente familiar se vislumbra una tendencia al clima deficitario de exigencia y austeridad, que tiende a configurar un estilo sobreprotector de la educación familiar con incidencia negativa en los rendimientos educativos escolares. Uno de los problemas que reflejan los docentes y responsables del centro es lo escasamente atendidos que están algunos alumnos por sus dificultades para conciliar la vida familiar y la vida laboral de sus padres o tutores, que suele estar relacionada con la desestructuración familiar.

El colegio es consciente de este problema y no permanece indiferente, luchando contra las situaciones desfavorables y preocupándose por hacer frente a esta realidad social.

La forma que el centro tiene de plantear la educación de los alumnos a menudo choca con cómo se la han planteado los padres, sobretodo, en lo referente a las actitudes.

En lo referente a los estudios hechos, el centro se enorgullece de contar con que la mayoría de familias están contentas con la tarea que el centro realiza y con la colaboración propuesta con ellos en el aprendizaje de sus hijos o familiares, aunque no

faltan problemáticas en la coordinación de algunas de esas familias con el colegio. Por ello, se potencia la colaboración a través de actividades lúdicas y formativas, en las que podemos destacar la Escuela de padres que se ha venido realizando con éxitos estos últimos años y que ha contado con la colaboración de buena parte del profesorado, y también de docentes de otros lugares, así como diferentes expertos en diferentes áreas.

#### **5.4. Los alumnos.**

El bachillerato cuenta con aproximadamente doscientos cincuenta alumnos y otros tantos en ciclos formativos de los cuales, el 60% son mujeres en el bachillerato y un 85% en la formación profesional.

Los grupos están formados por treinta alumnos y alumnas, tanto en el bachillerato como en la FP. En el caso de los alumnos de diversificación, estos se concentran en el nivel de Formación Profesional Básica, por lo que cuentan con un apoyo especial tanto por parte del tutor como del orientador y del jefe de estudios.

El nivel de satisfacción en la colaboración entre profesores y alumnos es elevado, y muchos docentes y alumnos lo clasifican como “muy bueno”. Esto nos lleva a ver que nos existen incidentes graves de convivencia, salvo en casos aislados en los que principalmente se han tenido problemas sobre las redes sociales y los problemas clásicos de asistencia, algo a tener en cuenta sabiendo que algunos de los alumnos poseen un empleo además de llevar a cabo sus estudios.

En nuestro aula tendremos a nuestro cargo a 30 alumnos de los cuales ninguno tiene necesidades especiales y se corresponden con la curva normal según la campana de Gauss (citado en Martín y Navarro, 2011) a nivel de atención, participación y resultados académicos, en ese sentido, encontramos algunos alumnos brillantes y otros con serias dificultades en el aprendizaje, en su mayor parte debido a la falta de motivación.

Como profesores disponemos de un puesto fijo y bien remunerado, sin riesgo de despido. El centro tiene plena confianza en nosotros y nos brinda las oportunidades que deseamos. En ese sentido, disponemos de todo el potencial tecnológico que permite el centro, tenemos un aula propia, que es siempre la misma, y la suerte de conocer ya a los alumnos y haber reconocido en ellos ciertos patrones en sus gustos en lo referente a la cultura pop. No será necesario realizar una adaptación curricular.

## **6. Contenido a desarrollar: las falacias informales**

La materia Filosofía tiene como meta que el alumnado sea capaz de pensar y comprender, abstrayéndose racionalmente del campo concreto estudiado en cada una de las otras materias, para centrarse en aquello que caracteriza específicamente a la Filosofía, esto es, reflexionar, razonar, criticar y argumentar, utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio, sobre los problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio tanto del individuo como de la sociedad, tal y como se establece en el anexo del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Nuestro objetivo es recuperar la reflexión y comprensión propias de aquellos que realizaban el esfuerzo en el ocio como scholé, pero ante la imposibilidad de renunciar totalmente a sus deberes, pues no está carente de necesidades, y tiene que atender necesariamente lo que se opone al ocio desde ese prisma, debe atender el negocio.

La Filosofía es un modo especial de preguntar y de saber, una manera de entender y de enfrentarse a la realidad que nos rodea, a las circunstancias en las que vivimos y que, en gran medida, nos hacen ser y comprender como somos. Por ello, la materia Filosofía persigue como objetivo principal la comprensión por parte del alumnado de sí mismo y de su mundo, dotándole para ello de herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas.

El alumno no puede gozar, a causa del contexto y de las necesidades propias e impuestas desde el exterior, de ese periodo de reflexión, del desarrollo de la sana práctica del scholé, un proceso que comienza a través de la duda, de cuestionarnos nuestro mundo y cuestionarnos a nosotros mismos. El alumno, como adolescente, duda de sí mismo, pero de una forma negativa, en ocasiones destructiva, y toma modelos sin plantearse importantes cuestiones sobre ellos.

En el plano teórico el alumnado conocerá los grandes interrogantes, los conceptos especializados y las teorías que intentan dar respuesta a las grandes cuestiones, y con ello, modelos a seguir o modelos que no debería seguir (Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre). Como es el caso de las actividades que planteamos a continuación, un alumno puede llevar a cabo una tarea de reflexión sobre sí mismo y su forma de

argumentar y cómo llevan a cabo el mismo proceso esos modelos externos, y el resto del mundo en última instancia.

En su dimensión práctica (Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre), la materia dota de herramientas como la actitud crítica y reflexiva que enseña a los alumnos y alumnas a no admitir ideas que no han sido rigurosamente analizadas y evidenciadas, el saber pensar, razonar y argumentar con fundamento, coherencia y de forma autónoma, la habilidad discursiva para dialogar y convencer evitando el pensamiento único y dogmático, la capacidad para discernir entre lo evidente y lo arbitrario, lo substancial y lo accidental, la gestión creativa de sus capacidades estéticas o el razonamiento moral y político autónomo, coherente y cimentado y, en definitiva, a valorar la capacidad de la Filosofía como instrumento de innovación y transformación desde hace más de 2.500 años; todo ello se resume en su vocación originaria, el amor al saber y ello filosofando, idea clave que se debe transmitir al alumnado desde esta materia y que constituye el punto de partida. Por ello, no sólo debemos plantearnos la innovación tomando como punto de partida a los clásicos, algo importante en el estudio académico de la filosofía, sino, asegurar que, en su primer contacto directo con el ámbito filosófico, el alumno encuentre en esos modelos clásicos un modelo a seguir, como aparece en el anexo del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Para ello, debemos situarnos en el paradigma actual y también en un contexto que tome como vitales la participación de la comunidad educativa, los agentes externos, el propio alumno y el docente.

El punto de partida, en este primer contacto serio con la filosofía, proponemos, es la herencia recibida en nuestra cultura, en esa que hoy referimos como “pop”, que no es otra cosa que una referencia a la palabra “popular”. Teniendo en cuenta lo anterior y por su carácter transversal, teórico y práctico, que permite integrar en una visión de conjunto la gran diversidad de saberes, capacidades y valores, que se adentra en la cultura que comparte la mayoría de alumnos que tendremos en nuestras aulas, la materia Filosofía posibilita trabajar y lograr la mayoría de las expectativas señaladas en las competencias clave para el aprendizaje permanente, propuestas en el marco educativo europeo, sobre todo si tomamos como punto de partida lo común, lo “popular”. Sirvan de ejemplo a continuación algunas competencias desarrolladas por la materia, en todos sus niveles, etapas, y mediante la estructuración de los contenidos en bloques.

A través de la filosofía del lenguaje, la lógica, la retórica y la argumentación, se educa la expresión e interpretación del pensamiento y de los sentimientos, utilizando el lenguaje para regular la propia conducta y las relaciones sociales, empleando el razonamiento lógico y los procesos propios de pensamiento (análisis, síntesis, relación, asociación, etc.) para propiciar la resolución de problemas y el conocimiento de diferentes lenguajes comunicativos, desarrollando así la capacidad crítica que discierne lo nuclear de lo accesorio. Pero no siempre un alumno tendrá facilidades para asociar ese proceso a lo actual, por ello, partiendo de lo “popular”, de la cultura pop, garantizamos un acercamiento directo con estas cuestiones que puede aplicar directamente sobre su realidad inmediata. Así mismo, la metafísica, la teoría del conocimiento y la filosofía de la ciencia y de la naturaleza, permiten profundizar en el conocimiento de sí mismo y en la comprensión del entorno, posibilitando la competencia para interpretar sucesos, analizando sus causas, prediciendo consecuencias y analizando críticamente los factores capaces de transformar la realidad (Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre).

En el ámbito práctico, tal y como se especifica en el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, el estudio de la ética y la filosofía política desarrolla la comprensión de la realidad individual, cultural y social de la mano de la capacidad normativa y transformadora de la filosofía, permitiendo realizar razonamientos críticos y dialogantes y fomentando el respeto por los valores universales y la participación activa en la vida democrática. En el concepto de *scholé* y en el desarrollo de su práctica está implícito un desarrollo de uno mismo ligado íntimamente a que una persona sea mejor ciudadano. Desde los estudios de estética se alcanzan competencias culturales, como el respeto a la libertad de expresión y a la diversidad cultural, más aún, si la realidad actual del alumno es compartida con sus docentes y sus compañeros, centrándose en las similitudes y no, como hasta ahora, en las diferencias. El contexto une a la comunidad educativa, a los alumnos y al docente y garantiza su interrelación.

Finalmente, la materia debe motivar al alumnado para aprender a aprender, competencia que está en la base del amor al saber, por saber, finalidad que encarna la Filosofía como en ninguna otra materia y que constituye el punto de apoyo para experimentar y generar iniciativas personales, enfrentándose a la vida y, en definitiva, creciendo como personas, que no es otra meta que la que se alcanza con el ejercicio apropiado de *scholé*.

Dentro de este contexto encontramos diferentes propuestas y contenidos, en este trabajo nos centraremos en lo referente a las falacias informales dentro de una unidad que llamaremos “La comunicación y la argumentación lógica”, partiendo de que ya han sido explicados el resto de contenidos a excepción de este. A continuación, también incluiremos una actividad de refuerzo que podríamos adaptar como unidad independiente.

Este es el mapa de relaciones Curriculares al que corresponde el contenido propuesto en las actividades, es decir, la relación entre contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluable:

<b><i>Contenidos</i></b>	<b><i>Criterios de evaluación</i></b>	<b><i>Estándares de aprendizaje evaluables</i></b>
Lenguaje y comunicación. La filosofía del lenguaje. La comunicación. La pragmática y el principio de cooperación.  Retórica y argumentación. Composición del discurso y las falacias informales.  La lógica: concepto, objetivo y razonamientos o inferencias. Las paradojas lógicas.  Lógica formal: historia, tipología y lenguaje.  La lógica de enunciados. Enunciados, símbolos lógicos y comprobación de la validez de los razonamientos.  Análisis y comentario de	Entender la importancia de la comunicación para el desarrollo del ser humano y las sociedades.  Conocer las dimensiones que forman parte de la composición del discurso retorico, aplicándolas en la composición de discursos.  Reflexionar por escrito sobre algunas de las temáticas significativas estudiadas, argumentando las propias posiciones, ampliando en internet la información aprendida.  Conocer y utilizar las reglas y herramientas básicas del discurso basado en la argumentación demostrativa.  Conocer en qué consiste la lógica proposicional, apreciando su	Utiliza los elementos y reglas del razonamiento de la lógica de enunciados. (CMCT, AA)  Conoce y maneja con rigor conceptos como símbolo, comunicación, lenguaje formal, lógica, juicio lógico, razonamiento, demostración, discurso, elocuencia, orador, retorica, exordio, inventio, dispositio, argumentación, elocutio, compositio, actio, falacia, debate, negociación, persuasión y concepto universal, entre otros. CL, CMCT, AA)  Comprende y explica la estructura y el estilo de la retórica y de la argumentación. (CL)  Conoce la estructura y orden del discurso y escribe breves discursos retóricos estableciendo coherentemente la exposición y la argumentación. (CL, AA)  Construye un diálogo argumentativo en

textos filosóficos sobre la comunicación y la argumentación lógica.	valor para mostrar el razonamiento correcto y la expresión del pensamiento como condición fundamental para las relaciones humanas.	el que demuestra sus propias tesis, mediante las reglas y herramientas de la argumentación. (CL, AA)  Distingue un argumento veraz de una falacia. (CL, AA, SIEE)  Analiza y comenta textos breves y significativos sobre el arte de la retórica y la argumentación de Platón, Aristóteles, Cicerón, Quintiliano, Tácito así, como, de autores contemporáneos. (CL, AA)
---	--	---

Puesto que uno de los aspectos fundamentales del proceso enseñanza/aprendizaje es la evaluación, una de las mejores maneras de llevarla a cabo es a través del diseño de rúbrica. De esta forma, a continuación se muestra la Rúbrica de Evaluación asociada a todos los contenidos en su conjunto. Describiendo esta los indicadores y los niveles de desempeño en la medida en que el alumno avanza en su proceso de enseñanza/aprendizaje. La Rúbrica nos sirve para evaluar la consecución de los objetivos:

<b>Indicadores</b>	<b>Niveles de desempeño</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Utiliza los elementos y reglas del razonamiento de la lógica de enunciados.	El alumno muestra importantes dificultades para comprender los puntos clave del tema estudiado.	Los razonamientos utilizados no tienen en cuenta los aspectos clave de la lógica de enunciados y se basan en aspectos poco significativos.	Se incorporan los elementos clave y las reglas de la teoría propuesta, pero falta precisión, rigor y claridad en su utilización.	Utiliza correctamente los elementos y reglas de la lógica de enunciados y muestran comprensión profunda del tema.
Conoce y maneja con rigor conceptos	Muestra un bajo conocimiento de la terminología	Manifiesta un conocimiento memorístico de	Comprende algunos de los términos y	Comprende y utiliza con rigor los términos y

filosóficos sobre la comunicación y la argumentación lógica.	filosófica sobre comunicación y lógica relacionada con el tema.	algunos de los conceptos y términos básicos, pero un bajo nivel de comprensión de los mismos.	conceptos básicos, pero muestra dificultades de comprensión con los más abstractos o complejos, lo que le impide utilizarlos con rigor.	conceptos clave relacionados con la comunicación, la argumentación lógica y la filosofía.
Comprende y explica la estructura y el estilo de la retórica y de la argumentación.	Demuestra dificultades para comprender la estructura y el estilo de la retórica y la argumentación.	Manifiesta un conocimiento memorístico de algunos conceptos pero con un bajo nivel de comprensión, las explicaciones no demuestran conocimiento del tema.	Las explicaciones muestran una comprensión aceptable de la retórica y la argumentación, pero carecen de precisión, rigor y claridad.	El alumno comprende y explica perfectamente las estructuras y estilo del tema propuesto. Utiliza con rigor, precisión y claridad los elementos clave.
Conoce la estructura y orden del discurso y escribe breves y coherentes discursos retóricos.	El conocimiento adquirido sobre las cuestiones propuestas es débil e insuficiente.	El alumno conoce de forma general la estructura y orden de un discurso, pero muestra un bajo nivel de expresión escrita.	Conoce la estructura y orden del discurso y presenta los discursos retóricos de forma sistemática pero falta coherencia entre la exposición y la argumentación.	El conocimiento de la estructura y orden del discurso es expuesto con precisión y claridad, la exposición y los razonamientos son rigurosos.
Construye un diálogo argumentativo propio con las herramientas de la argumentación.	La construcción del diálogo argumentativo demuestra dificultad para seleccionar las herramientas de	El diálogo elaborado resulta incompleto, realiza una identificación poco clara y precisa de los elementos clave de	La construcción presentada está basada en un resumen de la información del libro de texto. Los argumentos	Elabora argumentaciones completas, identifica correctamente los elementos clave y razona



	argumentación adecuadas.	las reglas de la argumentación.	carecen de aportaciones propias.	con precisión, rigor y claridad sobre el tema propuesto.
Distingue un argumento veraz de una falacia.	Confunde entre falacia y argumento veraz, muestra un bajo conocimiento del tema.	Es capaz de distinguir algunos elementos clave de los argumentos falaz y veraz, pero aplica de manera mecánica los conocimientos.	Presenta comprensión suficiente para distinguir entre discursos, muestra dificultades con los argumentos más complejos.	Distingue con rigor y claridad los argumentos y las falacias. Comprende los conceptos utilizados.
Analiza y comenta textos breves y significativos sobre el arte de la retórica y la argumentación de Platón, Aristóteles, Cicerón, Quintiliano, Tácito así, como, de autores contemporáneos.	Aplica métodos de análisis de textos poco elaborados y sistemáticos y elabora conclusiones poco sólidas.	Aplica de manera mecánica métodos sistemáticos de análisis de textos que conducen a conclusiones poco válidas.	Analiza textos aplicando métodos sistemáticos; obtiene conclusiones válidas pero no realiza transferencias a la realidad científica actual.	Analiza en profundidad textos filosóficos y los relaciona con corrientes actuales de pensamiento.

## 7. Actividad propuesta

### 7.1. Introducción

Dentro de la programación didáctica proponemos una unidad que tenga como fin último reconocer un argumento falaz, identificar esos argumentos incorrectos y tener la comprensión sobre ellos para recrearlos. Nos encontramos con unas actividades que suponen sólo una pequeña parte de los contenidos propuestos en la unidad que hemos llamado “La comunicación y la argumentación lógica”, que llevamos a cabo en primero de bachillerato.

La unidad se divide en tres momentos, que corresponden con tres sesiones de clase en el aula, la sesión es de cuarenta y cinco minutos cada una y cada una de las tres sesiones verá su tiempo administrado de una forma diferente.

De por sí, el propio tema nos induce a estimular el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público y por escrito, y busca motivar al alumno a reconocer los razonamientos incorrectos que se presentan en su día a día como un reto de inteligencia que pueden identificar y superar si consiguen las herramientas necesarias, ¡aunque intuitivamente muchos ya las tengan!

Esto se puede relacionar con la metodología anteriormente expuesta en el sentido en que aplicamos las teorías sobre el aprendizaje significativo. Se puede observar como el alumno está inmerso en un proceso de aprendizaje que comienza con la activación de conocimientos previos y que finaliza con el conocimiento formal del contenido propuesto así como con su aplicación. Además al tratarse de una actividad en la que la participación es un elemento fundamental destaca la importancia de las relaciones intra e intergrupales.

## **7.2. Primera sesión.**

Objetivos
-----------

- Que los alumnos tengan un acercamiento con los razonamientos incorrectos que, sin embargo, tienden a parecerles válidos por algún motivo y podrían estar ideados para buscar nuestra confusión o para engañarnos.
- Que los alumnos se familiaricen con ejemplos “reales” de las clasificaciones de falacias informales que les serán exigidas por parte del currículo.

Desarrollo
------------

En el aula, los alumnos se reunirán con el profesor de filosofía, en donde dispondrán de todos los materiales necesarios para afrontar la actividad. Dado que es una clase de

treinta personas, se buscará que la alineación de los asientos sea en líneas rectas y ordenadas de hasta dos mesas contiguas. Como la actividad tendrá elementos de grupo, no es necesario que estén separados, pero es importante que todos se oigan y se vean llegado el momento. Para una clase más pequeña, convendría la disposición en semicírculo, para que todos se vean la cara y puedan seguir las proyecciones en la pizarra.

Se remarca la posibilidad de que parte del tiempo destinado a esta nueva actividad, por ser algo nuevo, requiera de los alumnos varios minutos de expresión de opiniones y de sus diferentes emociones al respecto, lo que podrá suponer un máximo de cinco minutos de nuestro tiempo en común. Es apropiado que los alumnos dispongan de material para escribir, aunque en las primeras etapas de la actividad no les será necesario tomar apuntes o realizar pruebas escritas, en la medida de lo posible, debemos buscar su atención total y evitar que tomen apuntes de lo explicado siempre y cuando consideremos que eso supone una pérdida de interés o atención suficiente como para que la actividad pierda fuerza. Por su naturaleza en las aulas, los alumnos sentirán cómo les embarga una fuerza referida a la familiaridad con la que se les presenta el contenido, debido a nuestra metodología ya explicada.

El tema fundamental en el que hemos centrado las explicaciones es una serie de televisión que ya forma parte de la cultura de millones de personas conocida como “Los Simpson”. Como filósofo, su autor, propone en numerosas ocasiones ejemplos claros de la filosofía de algunos autores que se estudian a lo largo de la etapa académica en la que nos situamos, y explora contenidos como el que nos atañe sobre las falacias informales. En la medida en la que es una serie crítica hacia las conductas del ser humano, puede servirnos cualquier otro soporte que conecte con la cultura pop que sea compartida por todos. Es el caso que hemos seleccionado dicha serie por el conocimiento que todos tenían de la misma, pues en la mayoría de casos, había acompañado su infancia y adolescencia desde siempre, estaban familiarizados con los ejemplos dados y con los personajes que se involucran en ellos, de alguna forma, esto también supone una facilidad mayor para empatizar con dichos personajes y para involucrarse en la actividad, ligado necesariamente a un aumento de la motivación a la hora de encarar los contenidos de la asignatura.

Comenzaremos con una breve exposición de lo que son las falacias informales, presentándolas como argumentos incorrectos que tomamos, en muchas ocasiones, como válidos, aunque no lo sean. Dicha explicación no debería llevarnos más de diez minutos de nuestro tiempo. Para ella nos apoyaremos en el libro de texto elegido por el departamento, la editorial puede resultarnos indiferente en este momento, suponiendo que el contenido de cualquiera de los libros de texto que hayamos seleccionado sea lo más claro y suficiente posible, en ese sentido, utilizaremos el libro como un refuerzo para ampliar y clarificar y una “excusa” para no tomar apuntes directamente, lo que digamos, de este modo, debe tener una referencia coherente con lo que aparece en el libro de texto. Para aquellos con más inquietudes podemos presentar, por correo electrónico o por plataformas con el mismo espíritu que Moodle la búsqueda de información asociada a los contenidos expuestos en clase, que sirvan como ampliación de lo dado.

Este punto inicial no debería ser problema para los más rezagados, de serlo, debemos estar atentos a un acercamiento con los alumnos afectados y su seguimiento por parte del equipo de orientación. Como hemos presentado anteriormente, este no será el caso en nuestra aula propuesta.

Después de repasar los pormenores de la creación de las clasificaciones de las falacias informales, la primera sesión consistirá en rescatar ejemplos que estarán ahí como contenidos previos, pertinentes, erróneos o generales sobre el tema acordado. Para ello nos serviremos de imágenes que faciliten la memoria de nuestros alumnos y supongan un soporte gráfico en el que apoyarse en el inicio de su aprendizaje. Es de suponer que los alumnos avanzaran en tiempos diferentes y esto no ha de preocuparnos mientras lo hagan a un ritmo coherente con el grupo, de suceder un caso en el que el alumno se vea limitado por los conocimientos previos, por falta de experiencia o por desatino nuestro con la referencia a la cultura pop elegida dedicaremos el tiempo entre actividades en grupo que se dará en un futuro para asistirlo de una forma más personal.

Una muestra de los ejemplos que tendrán ante sí nuestros alumnos:



Como vemos en la imagen, nos encontramos ante una situación cotidiana para ellos, un capítulo de una de sus series favoritas o de una serie que les resulta tremendamente familiar. La imagen corresponde al ejemplo que verían al recordar o percatarse por primera vez de una falacia de tipo semántico.

Este proceso lo llevaremos a cabo con cada una de las clasificaciones propuestas para la unidad, estas son:

- Falacia Ad verecundiam, en la que haremos hincapié en la fuerza de la autoridad y la posibilidad de que una autoridad no sea una autoridad suficiente para sostener ciertos argumentos.
- Falacia Ad hominem, como un argumento que se sostiene en un ataque personal y no contra el argumento.
- Falacia Ad populum, como muestra de la justificación de un argumento sólo por la cantidad de personas que lo apoyan.
- Falacia Ad Ignorantiam como bandera de la ignorancia a la hora de defender un argumento.
- Falacia Ad baculum, cuando centramos la defensa de nuestros argumentos en amenazas, un ejemplo de generalización indebida, como victoria de las creencias populares, una falsa causa, en el equívoco de un evento A en relación con un evento B que no es causado por A.

- Falacia Semántica, como es nuestro ejemplo, en el que exploramos el doble sentido en función del significado de las palabras que pueden tener nuestros argumentos
- Falacia Circular como ejemplo de un argumento que se sostiene únicamente sobre sí mismo, destacando en su recursividad.

Con estas imágenes, que proponemos en el Anexo I de este proyecto con más detalle, podemos esclarecer los conocimientos previos que tiene el alumnado. Dicho conocimiento consiste en nociones generales, que el propio alumnado es incapaz de explicar o identificar sin error. El alumno medio, por tanto, reconoce que existe alguna clase de problema en la argumentación en la mayoría de los casos, aunque no sabe explicar el por qué, o al menos, reconoce la comicidad del asunto; en ocasiones, encontraremos alumnos que encontrarán graciosas algunas falacias vista desde perspectivas similares a las propuestas, dentro de su cultura y dentro de su día a día, y sin embargo, no posee las herramientas necesarias para reconocerlas como argumentos incorrectos y por tanto es susceptible de ser engañado a pesar de esta intuición. En ese sentido, les resulta mucho más sencillo verlo en otros personajes o individuos que en sí mismos, lo que exige el desarrollo de su capacidad empática y también constituye un pilar fuerte en el desarrollo de sus habilidades sociales, a la hora de reconocer cuando tratar de engañarle o cuando sus argumentos son retorcidos incorrectamente.

Una vez expuestos los ejemplos y con las pausas necesarias para comprender el énfasis de cada falacia con sus ejemplos, podemos dar por terminada la sesión. La tarea pendiente para proseguir más allá del reconocimiento de nuestros conocimientos previos o la adquisición de nuevos conocimientos previos supone la lectura, más formalizada, de la clasificación en el libro de texto y la memorización, no necesariamente forzada, para familiarizarse, de los diferentes nombres de las falacias. Así, en la primera sesión, el alumno adquiere una herramienta de medida, unas categorías con las que poder seleccionar, identificar y separar diferentes contenidos dentro de un tema general. Pasamos, pues, de una visión global del problema propuesto, las falacias informales, a un problema cada vez más concreto y reconocible.

## Duración de la sesión

Duración total de 45 minutos:

- 5 minutos para colocar las mesas, preparar el material, compartir emociones o sentimientos encontrados con el material.
- 5 minutos para explicar la actividad.
- 5 minutos para exponer un contexto oralmente que pueden seguir con el libro de texto sin necesidad de tomar apuntes.
- 20 minutos para exponer las diapositivas seleccionadas correspondientes a cada uno de los ejemplos y la identificación de dónde incide de forma más notable cada uno de los errores o incorrecciones argumentales.
- 5 minutos para resolver las dudas sobre los ejemplos que hayan podido surgir después de la exposición, que habrá de ir apuntando en un papel a medida que surgen.
- 5 minutos para reconocer visualmente los esquemas propuestos de clasificación en el libro de texto para familiarizarse con el nombre y clasificación de las diferentes falacias.

## Recursos materiales

- Papel y bolígrafo o lapicero.
- Folios en blanco o cuaderno.
- Diapositivas del profesor (proyector)
- Libro de texto de la asignatura

## Recursos humanos

Tutor o profesor del grupo.

Alumnos voluntarios o líderes de grupo.

### **7.3. Segunda sesión**

#### Objetivos

- Familiarizarse con la clasificación de las falacias informales
- Aprender a identificar dichas falacias
- Aprender a diferenciar unas falacias de otras y comprender su clasificación diferenciada.

#### Desarrollo

En esta segunda sesión se mantendrá el mismo modo de actuación que utilizamos en la primera. En la segunda sesión ya no nos encontramos ante un conocimiento a adquirir novedoso, ya estamos familiarizados con él en un doble sentido, por nuestro bagaje cultural en lo referente a la cultura pop, y por conocer claros ejemplos del contenido que nos ocupa. En vez de dedicar los primeros minutos de la clase a exponer los contextos generales, aprovecharemos esta situación para recordar lo realizado en la sesión anterior. El profesor puede, si lo desea, comenzar con una situación concreta, exigiendo a los alumnos el ejercicio de su empatía, para colocarse en el lugar de los personajes o personas del ejemplo. Siendo así, podemos suponer que un amigo viaja con su padre en coche hacia un centro comercial en el que ha estado el día anterior, el joven sabe el camino, pero el padre toma otro camino diferente. El joven trata de corregirle, pero su padre defiende su decisión con su autoridad con la expresión cotidiana “Porque lo digo yo”. Con ejemplos como estos, o buscados en los Simpson u otros ejemplos de cultura pop a los que puedan tener fácil acceso y comprensión, el alumno se ve forzado a empatizar con la situación, y cabe la posibilidad de plantear preguntas asociadas al caso



propuesto: ¿es justa la argumentación del padre?, ¿sería más justa si tiene razón? ¿El joven tiene alguna autoridad? Dicho experimento mental puede suscitar preguntas no relacionadas directamente con la argumentación, sino con la libertad y el deber, o la autonomía del individuo, de ser así, debemos instar al profesor y a los alumnos, que tomen nota de las dificultades para que, llegados a la unidad referente a ello se traten con más profundidad. En este caso supondremos que las preguntas suscitan un interés mayor sobre la autonomía del individuo y su libertad, un tema para el que también propondremos una actividad posteriormente y que podemos encontrar en este trabajo dentro del Anexo II en su totalidad.

Una vez resuelto el experimento mental nos centraremos nuevamente en recursos por diapositivas. En esta ocasión también encontraremos ejemplos, dentro de los Simpson, de falacias informales, falacias que pueden corroborar visualizando su serie favorita o por casualidad en la emisión frecuente de la misma. Por un lado propondremos una imagen, no necesariamente con texto, en la que puedan identificar la defensa de un argumento a través de una falacia, es decir, de forma incorrecta y nunca válida para demostrar la importancia de seguir dichos preceptos.



Tendremos una imagen como esta referente a cada una de las falacias que hemos clasificado anteriormente y que reconocimos en la primera sesión. El ejercicio consistirá

en analizar las imágenes y los diálogos que se presentan en busca de identificar si son o no una falacia informal y, si lo son, de que tipo.

Es importante que los alumnos no vean directamente que falacia se trata por alguna referencia en la diapositiva, y sean ellos mismos los que deban razonar, con los conocimientos que han adquirido o ya tenían hasta el momento de que clase de falacia informal se trata. En el ejemplo, proponemos una falacia Ad baculum, en la que tendrán únicamente esa diapositiva a la que le seguirá una con el título de “falacia Ad baculum” como comprobación de que el resultado de sus razonamientos es correcto o no. Este tipo de pruebas exige, además, que el entorno sea adecuado para el debate. Debemos asumir que los alumnos discutirán, en ocasiones acaloradamente, sobre cómo sería clasificada por ellos. Es importante mantener vivo el debate lo suficiente como para motivar al alumno a adquirir el conocimiento pero no durante tanto tiempo como para que los alumnos menos participativos decidan dejar de prestar atención a la clase.

Esta segunda fase consiste en la identificación de las falacias tomando las herramientas que se han presentado en la primera sesión y supone afianzar los conocimientos previos que ya tenían o que han adquirido en la sesión anterior. El aprendizaje, de este modo, ve su estructura de forma escalonada, así, aumenta el conocimiento y también la dificultad.

Una propuesta que sugerimos es que los alumnos escriban individualmente qué falacia creen identificar en sus cuadernos o folios, se proceda a debatir en grupo qué falacia creen que es y luego comprueben el resultado con lo escrito anteriormente. Es importante hacerlo de este modo si queremos adquirir los conocimientos a través de la corrección de nuestros propios errores. Es posible que así los alumnos caigan en la cuenta de algunas dificultades concretas, en los contenidos y en su perspectiva de los mismos y puedan pedir ayuda a tiempo para que sean corregidos adecuadamente. En este punto buscamos establecer los conocimientos previos como conocimientos seguros en los que el alumno puede apoyarse en todo momento a la hora de encarar una situación en la que encuentren una falacia informal.

Como elemento anecdótico hemos incorporado en el Anexo I una falacia más que deben identificar, una que no se encuentra en las falacias propuestas durante la primera sesión y posiblemente no se encuentre tampoco en su libro de texto. La falacia Ad misericordiam, en ese sentido, fuerza al alumno a empatizar consigo mismo y a buscar ocasiones en las que ha utilizado una falacia informal, a sabiendas, sin haberla

reconocido como tal. El sentido de esta incorporación no es otro que otorgarles la capacidad de sospechar de ciertos argumentos aunque no tengan un elemento donde clasificarlo, así, sin conocer lo que es una falacia Ad misericordiam, un alumno que haya comprendido el fundamento de la invalidez de la defensa de un argumento mediante ardidés como las falacias informales se dará cuenta de que el argumento es sospechoso, dudará y habrá de reflexionar sobre el propio argumento y los mensajes ocultos que lleva consigo.

#### Duración de la sesión

La duración total es de 45 minutos:

- 10 minutos para proponer la nueva fase y explicar cómo se realizará.
- 30 minutos para debatir en grupo y anotar de forma individual antes del debate cada uno de los nuevos ejemplos propuestos.
- 5 minutos para resolver las dudas pertinentes y realizar ejercicios sencillos del libro de texto que consistan en la identificación sencilla de falacias.

#### Recursos materiales

- Papel y bolígrafo (mejor que lapicero, para que pueda quedar constancia de los errores)
- Diapositivas del profesor (proyector)
- Libro de texto

#### Recursos humanos

- Profesor o tutor
- Alumnos voluntarios o líderes de grupo.

#### 7.4. Tercera sesión

Objetivos
-----------

- Que los alumnos tengan plena facultad para identificar las falacias informales propuestas independientemente del modo en que se las encuentren.
- Que los alumnos reflexionen sobre la existencia y uso cotidianos de las falacias.
- Que los alumnos sean capaces de crear sus propias falacias informales.

Desarrollo
------------

Esta es la última sesión, si no se ha podido dedicar el tiempo adecuado en la segunda, utilizaremos los primeros minutos de la misma para resolver los ejercicios propuestos por el libro de texto. Así concluiría el transcurso del alumno en su viaje por saber identificar las falacias y adquiriría la capacidad de distinguirlas como se presenten, el desarrollo de la tercera sesión seguirá una línea similar a la propuesta en las anteriores sesiones y se apoyará nuevamente en diapositivas especialmente diseñadas y seleccionadas. Esta fase es la más abierta de todas al debate y a la exposición en grupo, por lo que cabe esperar que no sólo el docente tenga una carga importante a la hora de afianzar los conocimientos adquiridos hasta el momento sino que sean los propios compañeros los que ayuden a los demás alumnos a interiorizar los conocimientos y a aprender. De este modo será sencillo solventar los problemas que se presenten ante los alumnos más rezagados y habrá tiempo en el desarrollo de la actividad para dedicarle atención personalizada a quien la necesite.

El último pase de adquisición del conocimiento propuesto culmina con la creación por parte de los alumnos de sus propias falacias informales. Para que sea más ameno y podamos guiar sus primeros pasos se proponen ejemplos como este:



En las diapositivas destinadas a la creación de falacias informales por parte de los alumnos los diálogos tienen un papel mucho más secundario, nos centramos en la carga que transporta la propia imagen y las infinitas posibilidades que plantea a la hora de imaginar situaciones donde pueda incluirse un argumento falaz. Para guiar a los alumnos en este océano desenfrenado, la imagen les propone situaciones que ya conocen previamente y que podrán asociar fácilmente con las falacias estudiadas en las anteriores sesiones, pero no bastará con la identificación.

En este tipo de ejercicios lo que se busca es la formulación de las propias falacias por parte de los alumnos, para ello, pueden utilizar cualquier elemento de la imagen sin restricciones, de modo que los más aventajados podrán utilizar detalles fuera del contexto de la imagen pero presenten en la misma, y los más rezagados puedan apoyarse plenamente en el contexto que conocen. Puede resultar favorable una contextualización de las imágenes propuestas, si el grupo presenta alguna dificultad visible o muestra timidez a la hora de realizar el ejercicio de cara a sus compañeros y el profesor, podemos ponerles en situación para motivarles a dar sus últimos pasos en los contenidos propuestos.

Si tomamos por ejemplo la imagen que aparece en las líneas anteriores, podemos explicar una situación real, dentro de la serie de televisión en la que Burns, el personaje

de la izquierda, justifica que donará dinero a la caridad únicamente cuando los cerdos vuelen. En su mezquindad, él y su ayudante se ríen pensando en esa posibilidad. No obstante, el milagro sucede. Burns, inmediatamente generaliza y, partiendo de un caso particular, ese cerdo que ve a través de su ventana, supone que todos los cerdos vuelan. Una contextualización no tan meticulosa guiará a los alumnos a establecer una generalización indebida, pero debemos estar al tanto de que no es, ni mucho menos, la única alternativa que tenemos. La imagen nos presenta muchos elementos con los que trabajar, y si nos remitimos a nuestro conocimiento sobre la cultura pop, el conocimiento sobre la serie, podemos empatizar con alguno de los personajes con relativa facilidad y establecer un diálogo en el que aparezca otro tipo de falacia. Así, por ejemplo, podemos postular la existencia de una falacia Ad baculum, en la medida en la que Burns amenace a su asistente con despedirle o echarle a los perros si menciona algo sobre ese cerdo volador. Las posibilidades están limitadas a la imaginación de nuestros alumnos.

El proceso conlleva que el profesor tenga un dominio más que flexible y fluido con las falacias informales ya que los alumnos plantearán escenarios posibles de muy diversas formas, algunos parcialmente formulados y otros formulados erróneamente. Es imprescindible que el docente, con ayuda de los alumnos, identifique los fallos que surjan en las proposiciones de las diferentes falacias y los corrija, siendo este, el último punto antes de una evaluación para corregir esas salvedades u obstáculos.

El desarrollo de la clase pasará por la repetición de un mismo proceso, la exposición de una nueva diapositiva, un tiempo para que los alumnos anoten sus propuestas individualmente, un debate en grupo sobre las diferentes propuestas, corrección de las propuestas y el paso a una nueva diapositiva. En último lugar, se propondrá a los alumnos que creen falacias informales concretas a la carta, esto, si el grupo avanza rápido, puede exigirse a lo largo de toda la sesión después de considerar las propuestas individuales de los voluntarios. Para finalizar, pueden realizarse ejercicios del libro de texto correspondientes a esta tercera fase propuesta como creación de falacias informales.

### Duración de la sesión

La duración total de la sesión es de 45 minutos:

- 5 minutos para poner en situación a los alumnos y corregir los posibles ejercicios que no se hubiesen corregido en la sesión anterior.
- 35 minutos para crear y debatir, individual y en grupo, las diferentes falacias propuestas a las imágenes que se proyectan.
- 5 minutos para reflexionar sobre las falacias creadas o para elaborar nuevas según las directrices de las actividades propuestas por el libro de texto.

### Recursos materiales

- Papel y bolígrafo (de nuevo preferible frente al lapicero)
- Diapositivas del profesor (proyector)
- Libro de texto

### Recursos humanos

- Profesor o tutor.
- Alumnos voluntarios o líderes de grupo.

#### **7.5. Actividades de ampliación**

Para la ampliación de conocimientos y las preguntas anotadas que surgieron fruto del debate de la segunda sesión se propone una actividad innovadora (correspondiente al Anexo II) que los alumnos pueden realizar a través de plataforma electrónica o por correo electrónico, de forma individual si lo desean y bajo la supervisión del docente. Esto corresponde también, de nuevo, a una adaptación del currículo a la cultura pop, utilizando elementos que son agradables para el alumno y personajes que le sirven de guía que son familiares para el estudiante por su contexto cultural y social. Así mismo,



esta actividad también puede proponerse en una sesión guiada dentro del aula, o en un par de sesiones dependiendo del número de alumnos.

### Metodología

En estos ejercicios los podrá realizar alumno puede realizar de forma individual, en el aula o en casa con el fin de asimilar o aumentar ciertos conocimientos, y dar respuesta a ciertas inquietudes específicas. La propuesta se realiza mediante un texto en formato powepoint que puede facilitarse en papel a los alumnos con menos recursos. Está pensada para una o dos sesiones y permite desenvolverse entre la problemática de la libertad humana con una falsa capacidad de elección.

En este caso, exponemos la historia de Xena la princesa guerrera en una de sus múltiples aventuras. El personaje puede ser una ayuda y una motivación a la hora de trabajar la actividad para algunos alumnos, si no es así, puede reemplazarse por uno mismo. En la medida en la que se adopta un rol diferente a nosotros al realizar la actividad también se está poniendo en el esfuerzo de la actividad cierta fuerza en la empatía, herramienta fundamental a la hora de fomentar el buen uso de las habilidades sociales. Se proponen dos caminos diferentes en lo que se denomina un auto-rol, muy similar al comúnmente utilizado y conocido como role-playing, pero sin la necesidad de un grupo o taller específico para su realización. El diálogo, en ese sentido, viene establecido entre el texto y el propio estudiante. La lectura es esencialmente lenguaje y como tal lleva consigo una carga epistémica, lógica y antropológica. Podemos considerar, en buena parte, la filosofía como una disciplina apoyada en el lenguaje y por ende en la comunicación.

Como exponíamos al principio de este trabajo, el filósofo, como expone Aristóteles, tras ese estado de reflexión, de contemplación, de scholé, tiene la necesidad de reunirse con los demás y contar aquello que ha contemplado. Debemos entender aquí la lectura no como simple literatura, sino como una suerte de diálogo que deja a parte el silencio de las páginas y las palabras mudas de un texto. Como ya ha ocurrido en el arte durante su última gran expansión, el observador, en este caso, el lector, aporta activamente sus conocimientos y experiencias a la obra. La palabra escrita está llena de significatividad, y es esto, precisamente, lo que convierte a la lectura en un diálogo, ya que se fundamente tanto en el autor como en el lector y en el universo común de



significaciones. Nuestra propuesta explora ese universo común de significaciones concentrándolo en lo que hoy en día conocemos como cultura pop.

Estas significaciones constituyen el propio mundo del lector. A la hora de realizar una lectura, lo leído se somete a juicio del mundo del lector, es decir, podemos aceptar esos contenidos preexistentes en la mente del sujeto, y que se establezca un diálogo entre el mundo propuesto por el autor y el lector. Esto no es sino un enfrentamiento, y nos lleva a unas conclusiones que nos facilitan comprender la lectura como diálogo. Esta comunicación trasciende el espacio y el tiempo, y puede trascender también la cultura, trasgrediendo los límites de la comunicación oral.

La lectura tiene una reacción en el lector, un estímulo “que despierta en el lector la inteligencia” que diría Emilio Lledó (1998, 2). La lectura por tanto no se comporta únicamente como un espejo de la realidad, es un diálogo, es sentido desde lo profundo de las teorías de Frege, por estar construida como lenguaje, pero también es una fuerza que amolda la realidad en su actividad. No es actividad cognoscente, es una fuerza que deforma la realidad, que juega con las normas preestablecidas, y se comporta como un agujero de gusano para las leyes de la física. Supera la realidad y nos ofrece nuevas dimensiones, nuevas perspectivas, nuevos estímulos que cambian nuestra mente, en ocasiones, si el estímulo es lo suficientemente fuerte, de forma literal, como demostró el nobel Kandel en sus estudios sobre el aprendizaje en *Aplysia*. Nos modifica, igualmente, a nivel psicológico y supone una herramienta de comunicación y aprendizaje.

El auto-rol propone algo más que una lectura, que ya de por sí tiene unas características interesantes en la educación, propone una ilusión de elección, que hace al alumno sumergirse en la lectura y decidir por sí mismo, ser coherente y responsable de aquello que elige, pues así avanza, en consonancia, la historia que lee. Durante la historia el alumno tiene esa falsa ilusión de elección, de decisión, lo que le ayuda a identificarse personalmente con el personaje, con Xena como propuesta o consigo mismo. El texto propone palabras en negro que deberán pasar a formar parte de un glosario del alumno, o al menos, del vocabulario que el alumno es capaz de utilizar correctamente. El objetivo es que el alumno adquiera el concepto de persona libre, en este caso, y nociones asociadas al mismo (ley, moral, autonomía, heteronomía, libertad positiva, libertad negativa...) Como contenido establecemos definir el concepto de persona libre,

habito, virtud y vicio, autonomía y heteronomía, libertad positiva, libertad negativa, temperamento y carácter. Después de la lectura, el alumno debe responder en grupo y/o por escrito a las diferentes preguntas propuestas, algunas de ellas derivadas del debate que vimos en la segunda sesión de las falacias informales.

Preguntas propuestas
----------------------

- ☞ ¿Es lo mismo el temperamento que el carácter?
- ☞ ¿Cómo pueden ser los rasgos de la personalidad?
- ☞ ¿De qué hablamos cuando decimos que alguien tiene personalidad?
- ☞ ¿Somos lo que hacemos?
- ☞ ¿Podemos ser virtuosos sin hábitos?
- ☞ ¿Quién manda lo que hay que hacer?
- ☞ ¿Quién dicta nuestras normas internas de conducta?
- ☞ ¿Cuándo sentimos remordimiento?
- ☞ ¿Cuándo somos autónomos? ¿Y heterónomos?
- ☞ ¿Cuál es la diferencia entre libertad positiva y libertad negativa?
- ☞ ¿Una persona que no es autónoma ni libre puede ser responsable de sus actos?

Recursos materiales
---------------------

- Si se lleva a cabo en el aula será necesario un proyector u ordenadores para cada uno de los alumnos.
- Si se lleva a cabo en casa o se pretende dar otra profundidad mayor el uso de wikia, Moodle, correo electrónico u otras plataformas donde los alumnos recibirán feedback sobre las respuestas de las preguntas y las dudas que les surjan.

- Puede proponerse el uso de una wikia o blog para completar un glosario de los términos propuestos en negrita.

Recursos humanos
------------------

- El profesor en la medida en la que resulta importante un seguimiento activo de la actividad.
- El alumno que la realiza como responsable de sus decisiones y de la elaboración del trabajo asociado a la actividad.

## **8. Criterios de evaluación asociados a las actividades propuestas**

Para todas ellas se puntúa un 20% del total los ejercicios entregados en clase o realizados por grupo, por tanto, se recogerán las creaciones de falacias informales de la tercera sesión, tanto las creadas por uno mismo, separadas, y las anotadas como propuesta de grupo en el aula por el resto de compañeros. Un 40% correspondería a los ejercicios individuales, que en total suponen un 50% de la evaluación teniendo en cuenta la participación activa en clase, dada la naturaleza de las actividades, es primordial que ayudemos e incitemos a todos los alumnos a hablar, incluso a partir de la lista, para asegurar que tenemos el material suficiente como para evaluarlos por ello. Una posible rúbrica al respecto se dividiría en tres partes, muy negativa, si se niega a participar y no cumple con las necesidades de la actividad, una normal, en la que se estima que alcanza los contenidos propuestos y contribuye activamente en clase con sus aportaciones y la calidad de las mismas, y muy positiva, participando con una calidad en sus intervenciones por encima de la media. Un 20% de la evaluación consistirá, por otro lado, en el uso de las tecnologías asociadas al transcurso de las actividades, a la claridad con la que exponen por escrito sus resultados y a la participación activa en la plataforma web con preguntas o reflexiones, para ello proponemos una rúbrica que valore sobre el total en dos formas, no ha participado, por lo que no aumentará su nota en la evaluación, o lo ha hecho en al menos dos ocasiones con una calidad acorde al nivel del aula en cuyo caso obtendrá el 20% acordado. El 10% restante corresponderá a una prueba por escrito o examen.

Tomaremos en cuenta que, como estipulan las normas del centro, se restará 0,75 puntos de la nota final por cada falta ortográfica que se presente en el examen escrito y en las pruebas evaluables.

## **8.1. Competencias**

Según lo establecido en la orden ECD/65/2015 del 21 de enero en aplicación de la ley educativa LOMCE, las competencias presentan junto al currículo la columna vertebral de la reforma educativa y cobran una vital importancia en el ejercicio del rol docente, por ello, debemos analizar el impacto que tienen nuestras actividades propuestas en los alumnos guiándonos por dichas competencias.

Como remarca la experta sueca Inger Enkvist (Díaz, P., 2015) en sistemas educativos con frecuencia olvidamos uno de los fundamentos de la educación, uno que hemos recordado a lo largo del trabajo, es la importancia de ser conscientes de qué somos. Somos seres humanos ante todo, y con ello nos involucramos en unos sistemas sociales y culturales que determinan o influyen directamente en nuestras conductas y en la forma en la que educamos a nuestros alumnos así como la educación que ellos reclaman por parte de los roles docentes. Hoy en día muchos consideran que la competencia matemática, y en menor medida la digital lleva el peso de todas las demás, es lo preferible. Asistimos así a vergonzosos eventos como la extinción de las facultades de humanidades, en un arrebató por parte de la lógica matemática, o de aquellos que olvidan su propia humanidad, en una demostración transparente del choque irremediable entre scholé y negocio. ¿Qué competencias cobran más sentido dentro de las actividades que proponemos?

### **8.1.1. Competencia digital.**

Facilitamos el contenido en formato digital, tanto en el aula, como para su acceso desde casa o el centro. El contenido digital no sustituye al libro de texto, sino que es utilizado como un complemento de consulta o clarificación. Se intenta fomentar el uso de las nuevas tecnologías; de este modo, el líder del grupo, el delegado o los voluntarios, deberán encargarse del mantenimiento de la tecnología en el aula, tener preparado el proyector a tiempo, acceder al ordenador, abrir los archivos que vayamos a utilizar, etc. En el caso de la propuesta de auto-rol este manejo es más evidente y necesario ya que

requiere que el alumno, por su cuenta, en su casa o centro de estudio busque los archivos y los cumplimente de forma adecuada. Así mismo, al respaldar las actividades a través del correo electrónico, el Moodle, o la plataforma o blog conveniente, se incentiva el buen uso de lo que podemos considerar redes sociales cerradas que preparen al alumno, a su vez, para enfrentar un mundo que está lleno de esas redes. Así, con las normas de comportamiento del centro extendidas a la red el alumno toma conciencia de que lo que hace en Internet tiene repercusiones en la realidad, se familiariza con su responsabilidad y no se oculta tras la pantalla como una persona anónima. Así, va siendo consciente de la repercusión de sus contribuciones a la red y sigue unas normas cívicas para el uso de plataformas similares en el futuro. También le sirve como antesala para los elementos que, sin duda, tendrá que utilizar en su día a día, más aún si decide continuar con estudios universitarios.

En la medida en la que puede proponerse un banco común de conocimientos, blog, wikia o glosario alojado en la nube, se vuelve ágil en la administración de la información en la red y encuentra formas de acceder a la información. En ese sentido, la importancia de tener tecnología en el aula es mínima y el docente se apoya en la adquisición de conocimientos y en como esos conocimientos pueden motivar mejores y más acertadas búsquedas en la red. Sirve también como elemento de criba, en la medida en la que se guía al alumno a enlaces recomendados o páginas web con contenido fiable, y pone inmediatamente en alerta al alumno sobre los riesgos del plagio y la importancia no del contenido sino de la capacidad de acceder a ese contenido. Así, de poco sirve tener un banco de conocimiento ilimitado en la red si un adolescente o adulto es incapaz de acceder adecuadamente al mismo por falta de ese conocimiento de acceso. En dicha forma, se comportaría como la conciencia en su acceso a la memoria, de poco sirve recordarlo todo en el cerebro si no tenemos los mecanismos adecuados para acceder a esa información. Los informáticos plantean una analogía con un disco duro. Dicho disco puede contener grandes cantidades de bits de información, nosotros accedemos a él a través de un interfaz, nuestro sistema operativo, de ese modo, si los enlaces fallan, si el registro de acceso se bloquea o contiene errores, aunque disponemos de la información en el disco, no podemos acceder a ella. El uso inapropiado de la tecnología conlleva un resultado similar, de poco sirve que la red contenga tanta información si no tenemos las herramientas necesarias para navegar por ella con fiabilidad. Con esta clase de

actividades, el alumno adquiere esas destrezas, esa competencia, que podrá aplicar en filosofía y en cualquier otro ámbito de su vida.

### **8.1.2. Competencia social y cívica.**

Tanto en el estudio de la libertad como en los mecanismos de comunicación hay un elemento claramente social. En primer lugar, se da un contexto cultural que el alumno toma como familiar, este contexto nos sirve como nexo de unión entre nuestros alumnos y facilita la relación entre ellos y la relación que cada uno tiene con el docente. La propuesta conlleva que los alumnos se sientan identificados con los conocimientos que manifiesta el docente con una cultura que ellos toman seriamente como propia. En la medida en la que analizarán la forma en la que se argumenta incorrectamente se encuentra implícita la relación social, y se pone de manifiesto el rol que ejerce el alumno en su vida y como los demás tratan de ayudarlo o engañarlo.

Como destreza, el alumno toma conciencia de su lugar en un grupo, debate con sus iguales y aprende a asumir la responsabilidad, además, se familiariza con una figura de autoridad, el docente, y asume con naturalidad que ambos pueden llegar a acuerdos, compartir emociones e ideas, y participan activamente en un clima con elementos que están fuera del control de ambos pero que aun así asimilan y aceptan de forma natural.

En el uso de la palabra, el respeto por los turnos y el valor de la buena argumentación, deberían ser suficientes para iniciar a los alumnos en un proceso de civismo mayor con progresión a lo largo del curso, donde se plantea la realidad de participar en constantes debates, en los cuales tendrán una responsabilidad de defensa o ataque para con sus iguales y las figuras de autoridad. Como contenido que toca directamente un elemento de la vida cotidiana como son las falacias, el alumno acabará reflexionando sobre cómo se comunican los demás y como lo hace uno mismo, siendo más consciente de los procesos que sigue al hacerlo y como pueden ser rebatidos, en definitiva, se alienta al alumno a argumentar, lo que en lenguaje matemático equivaldría a pasar de calcular a demostrar. En cuanto al tema sobre la libertad que hemos tomado como tangencial, el alumno debería ser capaz de posicionarse en el mundo como una persona libre y autónoma, consciente de las restricciones de su propia libertad exterior, brindándose así la capacidad de dominar sus límites.

### **8.1.3. Sentido de iniciativa y Espíritu emprendedor**

Organizar sus ideas y afrontar una evaluación supone todo un proyecto para los alumnos. La guía del docente no se limitará por tanto a la exposición de los contenidos sino que fomentará el orden y la estructura formal y productiva de su quehacer en clase. Además, el alumno comprobará de primera mano como elementos que le son familiares y motivadores pueden ser utilizados para aquello que les guste hacer. De este modo, un alumno no se limitará necesariamente a un aprendizaje memorístico sino que experimentará el potencial de otros recursos, a priori, peor valorados por la academia, para sus nuevos proyectos. En el sentido en que los criterios de evaluación ya suponen que el examen escrito no es una única prueba en la que el alumno se juega la materia, el estudiante tiene la capacidad de organizarse en el día a día con las entregas, el visionado de la plataforma o el blog, y el acceso a charlas guiadas con su docente en persona en las tutorías o a través de la red. Se alentará, por tanto, a que el alumno sea creativo en todo momento y no se ate a lo establecido como único método eficiente.

### **8.1.4. Aprender a aprender**

Esta es, sin duda, la competencia clave en todo el currículo de la LOMCE frente a la visión lógico-matemática y digital, que subyace en ese deseo por construir caminos seguros para el aprendizaje de nuestros alumnos. Para Inger Enkvist, (citado en Díaz, P. 2015), las competencias no son sino un atajo hacia los conocimientos, y en parte, un engaño del sistema educativo. Por un lado sabemos que ante los conocimientos ya adquiridos desarrollar competencias es algo relativamente sencillo, no obstante, obtener conocimientos a través de ciertas destrezas que poseamos es un mundo muy diferente. Esta búsqueda de destrezas que ayuden al alumno a adquirir esos conocimientos, mal aplicado, puede ser perfectamente un engaño para el alumno. Aprender a aprender equivale, en parte, a pensar. A pensar sobre lo que se está estudiando, sobre los contenidos que enfrentamos en las unidades didácticas. No obstante, como remarca Enkvist, es difícil pensar sobre conocimientos que no se poseen. Hasta ahora las competencias se suponen como el primer paso hacia la adquisición de conocimientos, pero las competencias no siempre van por delante. Ese es el caso inequívoco del aprender a aprender, del pensar, pero también un doble filo. Por una parte el alumno debe ser consciente de los procesos de su propio aprendizaje, conociendo dichos

procesos mentales, el alumno debería ser capaz de controlarlos. Así adquiriría la competencia de aprender a aprender.

Podemos facilitar el desarrollo de esta competencia dando acceso a nuestros alumnos al horario interno de las clases, las actividades que corresponden a cada momento, y otorgarles el privilegio y la responsabilidad de ser ellos mismos los dueños de sus necesidades, incitándoles a dialogar con el docente para variar los tiempos y transparentar sus propios procesos de aprendizaje, información infinitamente valiosa para aquel que ejerza el rol de profesor.

La planificación es uno de los pilares fundamentales de esta competencia. Los expertos matizan que solemos pensar más apropiadamente sobre aquellos temas que conocemos. La competencia de aprender a aprender en este trabajo se apoya en esta creencia y postula que, dado un contexto como la cultura pop que el alumno conoce y conoce en profundidad, le será más sencillo pensar sobre ello, aunque no haya adquirido, aún, o no sea consciente de ello, los contenidos adecuados para pensar con mayor rigor. Aprender a aprender, además, no es una competencia aplicable sólo a los alumnos, el propio docente debe someterse a la reflexión sobre su aprendizaje. Para ambos se propone en primer lugar que se planifique antes de actuar, que se analice y ajuste el proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo y se analice, en último lugar, los resultados para consolidar o modificar los procesos (la evaluación, la rúbrica, etc.), para ayudarnos a crear rutinas de pensamiento que favorezcan el aprendizaje significativo. En estos procesos debería tener un puesto fundamental la motivación del alumno por aprender y el énfasis de los docentes para conseguirlo.

### **8.1.5. Competencia lingüística**

El contenido asociado a las actividades y los objetivos que deben alcanzar les aportarán un aumento notable de su oratoria en la adquisición de nuevo vocabulario, así como la comprensión y el buen uso, riguroso, del mismo en sus conversaciones, debates y pruebas escritas. No perdemos de vista la principal condición de docentes y alumnos, ese ser humanos, y por tanto, la propuesta innata de comunicación y relación social, tanto en ejercicios como el auto-rol como en lecturas guiadas, la visualización de imágenes con bocadillos propios de comic, como en el desempeño de la oratoria, la filosofía cobra un sentido particularmente importante como germen subyacente a casi



cualquier expresión humana. Los alumnos analizarán la problemática de hablar y escribir apropiadamente, con las normas de la lógica, y tendrán mayores facilidades para establecer discursos sin caer en incoherencias o errores argumentales. En definitiva, el alumno tendrá su primer contacto formal con la argumentación de sus ideas y la defensa de sus propios testimonios.

La competencia lingüística es una de las más integradas en cualquier proceso educativo. Es una destreza clave con la que los profesionales de la educación deben poner extrema atención. Los informes PISA adolecen de una falta importante de comprensión lectora en España, que no se traduce también más que en una falta de comprensión lingüística a todos los niveles cognitivos. En la medida en la que analizarán diversos problemas de la lengua y la comunicación, los identificarán, argumentarán y propondrán soluciones, la competencia lingüística forma parte integral de nuestro currículo. Elaborarán definiciones de conceptos y términos fundamentales, redactarán reflexiones en clave filosófica o de opinión, elaborarán esquemas y resúmenes. Así mismo, la mayoría del material consultado como contenido relacionado en la red a través del desempeño de la competencia digital fomentará la lectura y por tanto les ayudará en la adquisición de una mejor destreza lingüística.

#### **8.1.6. Competencia científica**

Los temas tratados no tienen una relación directa evidente con las competencias científicas. Los alumnos no aprenderán acerca de teorías o leyes naturales, pero cabe destacar una relación tangencial de la ciencia con los contenidos de la comunicación. Aunque está en relación con la competencia lingüística, el alumno adquiere cierto talante crítico hacia la autoridad, en ese aspecto, en un mundo en el que la tecnología y la ciencia están parcialmente divinizados el alumno puede encontrar posibles falacias en la defensa de los argumentos. A su vez, el análisis de los argumentos propuestos por la ciencia desde otras asignaturas podrá ser analizado en clave no científica y por tanto criticados.

Por otro lado una de los elementos más potente dentro de la cultura pop ha sido la ciencia ficción, así, si tomamos como tema de aproximación a los conocimientos previos elementos propios de esa faceta cultural debemos contar con que bebe

directamente de la ciencia real y por tanto exigirá una competencia científica capaz de discriminar lo fantástico de lo real.

### **8.1.7. Conciencia y expresiones culturales.**

Uno de los elementos más característicos de las propuestas de este trabajo se basan en nuestra cultura, y esa cultura se apoya en la siempre presente preocupación por qué es el ser humano. Dichas propuestas exigen del alumno una profundización en la cultura pop de la que es partícipe en un nivel muy superior al que está acostumbrado, es una cultura que deja de ser superflua para convertirse en reveladora de elementos propios del ser humano, transforma un conocimiento que puede ser desdeñado con facilidad por la academia por su falta de rigor en una muestra ejemplarizante de los hábitos y conductas del ser humano.

Los ejercicios propuestos y la posible adaptación curricular en este tono fomentan una conciencia crítica sobre la sociedad que nos rodea y sobre la cultura de la que somos partícipes aun cuando nos resistamos a ella. Como señalan en los últimos años algunos colectivos feministas con expresiones propiamente machistas de nuestra cultura, la española, con el nombre de micromachismos, herencias culturales contra las que incluso las mujeres más autosuficiente e íntegras deben luchar en su día a día a través de las expresiones del lenguaje o de los diferentes comportamientos con los demás. Así ocurre con la cultura pop, una cultura que es compartida traspasando las fronteras de las culturas ligadas a una religión o un país.

Las expresiones culturales son llevadas de este modo al aula, partiendo de aquellas expresiones de la cultura que los alumnos, en efecto, toman como suyas, como propias, y reivindican como posesión de su infancia y adolescencia. Sirven como nexo de unión entre iguales y en ocasiones proponen una barrera infranqueable entre el docente y los propios alumnos dependiendo de los hábitos y la diferencia de edades que existan entre ambos.

Desde las expresiones culturales que ayudan en la formación del individuo en la adolescencia y le impulsan a desarrollarse como una persona autónoma, el docente encuentra una herramienta de control y de modificación poderosa para asegurar el buen

desarrollo de la personalidad del alumnado a través de la razón y la libre elección, en un contexto de libertad y democracia.

También cabe destacar que se puede fomentar otro tipo de lectura asociado a la cultura pop, se fomenta la empatía entre iguales, se toman roles con los personajes que proponemos, se crean nuevas historias que favorecen al enriquecimiento de esa cultura en el futuro y se hacen referencias a formas de expresión de la cultura viva que fomentarán la integración de los alumnos entre ellos y con el resto de la sociedad.

## **8.2. Una nueva competencia: la competencia filosófica**

La competencia filosófica, como tal, no existe dentro de la ley educativa LOMCE, no está por tanto reflejada en la realidad de la ley pero sí en la realidad del aula. Como han señalado algunos expertos de la educación en las ocho competencias que se recomiendan desde la UE ninguna tiene un carácter propiamente crítico, es el caso de la defensa de una novena competencia por parte de José Antonio Marina (2013) en la propuesta de una competencia que sirva para actuar como nexo de unión entre las competencias propuestas que se muestran inconexas unas de otras, fragmentarias y, ante todo, no suponen la inclusión de una reflexión crítica.

Es esta reflexión la que buscábamos a la hora de analizar la competencia científica, esa misma que nos faltaba en la competencia lingüística, y el nexo de unión, entre todas ellas. También en la competencia cultural, el factor crítico del que hablábamos no es propio de la competencia en sí, sino que es derivado de esa competencia invisible o novena competencia. De nuevo remarcamos la importancia de reconocer que somos humanos, y es en este reconocimiento que no resulta coherente el ataque que sufre actualmente la esfera de las humanidades en la educación. La filosofía ha quedado relegada a un cajón, como la madre de las ciencias de la que pocas disciplinas recuerdan ya su deuda. Lynn Margulis (citado por Punset, 2004, p. 1) afirmaba que todo era ciencia y podía reducirse lo demás a mero chismorreo. Ese es, hoy en día, el proceso por el que la masa orteguiana establece que las ciencias, sean aquella que se tome por bandera, son totalmente autónomas. En este arrebato, el negocio, frente a la scholé desvirtúa los objetivos de ese proceso académico o de investigación y lo convierte en un recurso económico, carente de crítica, en un discurso vacío y superfluo como establece el mundo líquido de Bauman.

Hoy más que nunca se necesita, dicen los defensores de la filosofía, de esa capacidad crítica, que no está ligada solamente con una defensa o ataque contra la autonomía de las disciplinas científicas sino con el ejercicio de ser humano, y de serlo en sociedad y por tanto en el buen ejercicio de la ciudadanía, tal como concluye Antonio Marina (2013). Es la filosofía la responsable, como el filósofo, de volver, de volver sobre el ser humano, tal y cómo lo es para Aristóteles en la *Política*. Difícilmente puede una disciplina científica, como puede ser la biología, encarar los problemas propios del ser humano más allá de los problemas genéticos, biológicos o ambientales, que describen un entorno o condiciones, pero no definen al ser humano en conjunto de una forma razonablemente completa, de este modo, si incluyésemos la filosofía como competencia y esta se integrase dentro de las demás competencias no sería necesariamente algo negativo para las ciencias pero no tendríamos que recurrir a establecer asignaturas en nuestros proyectos educativos que tuviesen como referencia específica en formar buenos ciudadanos, pues ya tendríamos, con el quehacer filosófico impregnando las demás competencias las claves para serlo. Si bien es cierto, esto requeriría, de forma general, un bagaje filosófico amplio por parte de docentes de otras materias.

No habría que extrañarse ante una petición como tal en la medida en la que el resto de disciplinas han tenido que beber notoriamente de disciplinas científicas, porque no es una competición, no es una lucha por la autonomía, por la emancipación de las ciencias como puede observarse en las propuestas de Popper, es una mejoría notable de nuestras sociedades y de nuestro papel como humanos. Hemos dejado a un lado el carácter humano de nosotros mismos, camuflándolo en la sociedad y en la cultura, y obviando la capacidad crítica que hacer al hombre, hombre digno y libre. Las ciencias, sin duda, tienen mucho que aportar, pero es desde la filosofía, desde el pensamiento crítico desde donde la ciencia alcanzaría cotas mayores de éxito. En el menos exigente de los escenarios, bastaría con no eliminar la filosofía de nuestros institutos, no convertir esa competencia, invisible, en algo sólo apto para aquellos con tiempo y recursos para adquirirla, en dicha forma, la filosofía puede ser considerada un derecho del ser humano, al nivel de otros derechos y por encima de algunos establecidos por consenso de los que nadie duda y que han quedado registrados en los DDHH.

## **9. Recursos y materiales**

Para cada sesión utilizaremos una serie de recursos específicos que han sido comentados en cada una de las actividades propuestas. No obstante, con la intención de facilitar una lista de todos los materiales, así como espacios y personas implicadas, en este apartado queremos hacer un listado que represente la totalidad de los recursos empleados.

### **9.1. Recursos Espaciales**

#### **- Aula de clase**

Un aula dotada de espacio suficiente para más de treinta alumnos en los que se puede garantizar su comodidad, equipada con mesas y sillas adecuadas para permanecer sentados durante largos periodos de tiempo. El aula en la que ponemos en práctica la propuesta conserva una temperatura agradable, está aislada del ruido de la calle y el patio de recreo, y permite una fácil y cómoda visualización desde los asientos de los alumnos sobre la pizarra y la pantalla en la que se proyectan las proyecciones de cañón. Tiene una buena acústica y tanto profesor como alumnos pueden mantener constante contacto visual. Goza de buena iluminación natural y artificial.

#### **- Aula de informática**

Como en las aulas de clase, mantiene unos elementos apropiados para la comodidad del alumno en el desarrollo de sus desempeños, hay al menos un ordenador para cada alumno, con software perfectamente actualizado y ordenadores de repuesto ante posibles fallos en hardware o software. Goza de buena iluminación natural y artificial, de cañón proyector para seguir las actividades a través de las indicaciones del profesor en su propio ordenador. Los ordenadores son silenciosos, y el aula se encuentra aislada de ruidos molestos procedentes del exterior. La visión de la pantalla en la que se proyectan las acciones del docente en su ordenador es fácil de ver por parte de los alumnos al situarse en uno de los laterales de la clase, no así ver de forma clara al propio profesor. No se puede garantizar el contacto visual entre alumnos y profesores dentro del aula debido al volumen de los equipos instalados.

## 9.2. Recursos Materiales

- Lápices, bolígrafos, rotuladores, etc

Los alumnos escribirán, al participar en las actividades, los resultados de ciertas pruebas propuestas. Para estas pruebas se indica la preferencia del uso de lapicero en algunas ocasiones, con el fin de poder borrar los errores o garantizar una fácil corrección. Por otro lado, algunas pruebas contemplan las ventajas del uso del bolígrafo para que consten los posibles errores cometidos y el alumno pueda ser consciente de ellos. Así, se desaconseja el uso de correctores de cualquier tipo, como por ejemplo los correctores líquidos.

- Folios blancos o cuaderno de clase

No se establecerá la necesidad de un cuaderno de clase, pero se aconseja su uso para facilitar la coherencia y el orden dentro de los apuntes que tomen los alumnos. Los folios en blanco no serán necesarios para las actividades, pero pueden utilizarse como sustituto del cuaderno o para realizar algunas actividades. Es común entre nuestros alumnos realizar borradores en folio antes de copiar ese contenido “a limpio” dentro de sus cuadernos, siendo así, hay que prestar atención ante esta práctica pues cuando se utilice bolígrafo en las actividades es aconsejable que los errores queden siempre reflejados.

- Ordenador

Dentro de la sala de ordenadores se garantiza que los equipos estén actualizados y en perfecto funcionamiento, con el software necesario para trabajar con los archivos que se faciliten para llevar a cabo las sesiones. Se estima un ordenador por alumno como mínimo, pero las actividades propuestas permiten su realización en grupos de alumnos pequeños (máximo de tres alumnos o cuatro como excepción). Los alumnos también pueden realizar las tareas en los ordenadores personales y en los ordenadores portátiles que facilita el departamento de informática, de modo, que pueden disponer de ordenadores de préstamo dentro del aula de clase en lo que se garantiza que todos los elementos funcionen correctamente. El docente también necesita y dispone de su propio ordenador en el desempeño de las actividades. El

principal programa en el que apoyamos nuestras actividades es Microsoft Powerpoint 2010.

- Proyector

Tanto en el aula de clase como en el aula de informática gozamos de una pantalla de proyección y un proyector conectado al ordenador asignado en el aula para el docente. Su función principal es la de guiar a los alumnos a través de la visualización del propio camino que el profesor sigue en el desarrollo de las actividades o garantizar una visualización más clara para todos en el desempeño de sus labores docentes. Es aconsejable que el profesor o alumno encargado del mando del que dispone el proyector congele la imagen mientras se abren los archivos pertinentes en el inicio y finalización de cada sesión para que los alumnos no puedan visualizar por error ciertos resultados de las pruebas que se explicitan en las diapositivas y partan con ventaja a la hora de realizarlas. Los encargados del proyector deberán asegurarse de que está en marcha justo antes del inicio de la sesión para asegurar que no se pierde tiempo de las sesiones con esos aspectos técnicos.

- Pizarra y tizas

No toda la acción docente se apoya únicamente en el contenido digital, la pizarra y la tiza siguen siendo herramientas actuales en nuestro quehacer como profesores, plantear ejemplos escritos, anagramas, dibujos o esquemas explicativos necesarios puntualmente se llevarán a cabo a través de este soporte. Este elemento sigue siendo necesario, aunque puede darse el caso de que una clase de alumnos no llegue a requerir de ninguna explicación a través de este medio cubre con creces cualquier necesidad gráfica que requieran los alumnos o el profesor a la hora de alcanzar los objetivos.

- Aparato reproductor de música

Aunque no es el caso con las actividades propuestas en este trabajo, se contempla la posibilidad de añadir música al desarrollo de actividades que estimulen al alumno a través de otros sentidos a parte de los canales auditivo y visual. Reproducir música es una opción muy recomendable en la actividad de ampliación propuesta. Para este

propósito también puede utilizarse el ordenador si se dispone de altavoces. Hoy día podemos encontrar música instrumental y coral de libre difusión con facilidad.

- Diapositivas del profesor

Consisten en diapositivas de powerpoint creadas a partir del Microsoft Powerpoint 2010 con las diferentes propuestas gráficas para el desarrollo de las sesiones.

- Acceso a conexión a internet

No será necesario para las actividades propuestas a menos que se quiera acceder a ellas a través de un medio común como es la nube para hacer hincapié en la competencia digital. Será necesario para poner en común los resultados, realizar glosarios y mantener una comunicación fuera del aula con garantías. Existe la posibilidad de subir a la plataforma elegida los avances del día a día.

- Material audiovisual (videos en youtube)

Contemplamos la posibilidad de visualizar en plataformas de internet como youtube fragmentos de capítulos de las series que elegimos con el fin de establecer un contexto más nítido. También puede utilizarse para encontrar diálogos en dichas series que lleven a los alumnos, por tomar uno de los ejemplos propuestos, a escuchar formulaciones, en directo, de falacias informales.

- Fotocopias

Será conveniente para algunas sesiones facilitar en fotocopias la teoría o los propios ejercicios siempre y cuando no se utilice otro canal como la nube o el libro de texto. Serán proporcionadas por el docente y el centro.

### **9.3. Recursos humanos**

- Docente

El profesor es, ante todo, un mediador y un modelo de aprendizaje; los mejores resultados se obtienen utilizando diversidad de estrategias docentes y recursos. Para Román, J.M (2004, p. 43-64) el profesor ayuda a automatizar los “conocimientos básicos”, algo imprescindible para el desarrollo de la inteligencia y la creatividad. El



profesor ayuda a aprender, simultáneamente, desde dos perspectivas del conocimiento:

- a) Aprendizaje escolar, con el que nos referimos a todos los contenidos y procesos que el alumnado es capaz de asimilar estando inmerso en el sistema educativo, y en un nivel más cercano, dentro del aula. Donde es menester hacer más énfasis en los “contenidos” procedimentales y valorativos del currículum. El profesor ayuda a aprender “saberes” socialmente construidos, históricamente acumulados, culturalmente organizados e instruccionalmente compartidos, teniendo como fin último de la enseñanza y el aprendizaje “ayudar a desarrollar ciudadanos sabios”. (Román, J.M. 2004, 43-64)
- b) Desarrollo de la inteligencia, con el que nos referimos a ayudar al alumno a alcanzar el máximo de su potencial intelectual dentro de sus capacidades teniendo en cuenta los factores motivacionales, la autorregulación del aprendizaje, la autonomía personal, la capacidad, y, en definitiva, sus circunstancias personales a nivel biológico, ambiental y social.

- El alumno

La actividad mental del alumno es imprescindible para Román, J.M (2004, 43-64) para aprender significativamente: información + inteligencia = conocimiento. El esfuerzo del alumno es más importante, para aprender, que el profesor. Los factores motivacionales (autoeficacia, atribuciones causales, expectativas de resultados) dirigen el aprendizaje.

El autoconocimiento y la autorregulación del aprendizaje por el alumno son imprescindibles para el desarrollo de su autonomía.

## **10. Dimensión innovadora**

Por la naturaleza de las actividades y de la propuesta curricular podríamos categorizar nuestra unidad didáctica como una propuesta innovadora en la enseñanza de la filosofía. El rol docente no ha de encontrarse en una encrucijada al disponer de todo el conocimiento en infinidad de bases de datos. La propia tecnología se ha visto como un reemplazo del profesor y en nuestro tiempo nos ocupa enfrentar dificultades a la hora de

exponer cual es nuestra verdadera función dado que cualquier alumno puede acceder inmediatamente a cualquier contenido, en ocasiones, de forma más rigurosa de lo que podría parafrasear de memoria un profesor. Esto tiene que ver con la impresión del docente como un profesional cuya única función, a parte de la corrección de exámenes, se reduce a la exposición de los contenidos de forma magistral frente a sus alumnos durante las sesiones en el aula. Ese profesor, si cae en el ejercicio continuo y rutinario de su magisterio es criticado y normalmente acusado de utilizar métodos fuera de lugar en el mundo de la comunicación y la información. La tecnología es evidentemente útil pero no tiene ningún sentido si carecemos de la capacidad crítica para llevarla a cabo o para manejarla.

La dimensión innovadora de la propuesta de este trabajo tiene dos partes fundamentales, una referente a la aplicación de una competencia que podríamos llamar filosófica, que completa y hermana al resto de competencias propuestas en la LOMCE y desde la UE, a través del espoleo en los alumnos de una actitud crítica frente a las ciencias, la tecnología y sus vidas, como de la integración del alumno en un contexto cultural marcado que hoy en día conocemos como cultura pop y que bebe de todo el conocimiento adquirido por los seres humanos en su historia. En cierta medida la cultura pop es un reflejo del ser humano, como sucede con las mónadas en Leibniz, un espejo no del todo pulcro y transparente.

El ejercicio de la cultura pop como un conocimiento previo o como conocimiento oculto para la educación destaca por su elemento motivador para con el alumno, que abandona el tedio de la rutina académica y abraza elementos de su vida que le son familiares. Al hacerlo, el alumno se encuentra en una zona de seguridad, incluso ante propuestas novedosas de aprendizaje, pues no está flotando en un mar de información nueva, en ocasiones sin conexión directa con otros temas, sino que involucra principalmente una parte de sí mismo, de lo que significa ser humano. La naturaleza curiosa del ser humano hace el resto. La filosofía posee un poderoso germen en todo cuanto nos rodea, en nuestras vidas, y podemos encontrar infinidad de ejemplos en nuestro día a día de conceptos explicados a partir de nuestra disciplina.

Estos elementos lógicos, actitudes éticas o estéticas reformulan la realidad de las personas y las configuran como humanos mentalmente desarrollados. En la cultura existe un elemento de comunicación, que ya hemos visto al hablar de la importancia de

la lectura y de la lectura como diálogo, y en esa comunicación subyace o yace visible una transmisión voluntaria de valores. La importancia que aquí damos a la cultura pop viene referida precisamente por todos esos valores y conocimientos que transmite, tanto los evidentes como los ocultos. Por tanto, podemos diferenciar dos formas de encarar una exposición a nivel educativo, por un lado, elementos de la cultura pop que tienen una intencionalidad, elementos que podemos crear nosotros mismos con una intencionalidad diferente, por ejemplo, enseñarle algo a un alumno, y un elemento oculto o subyacente, una tradición, un germen o un equipaje que lleva consigo y que la hace tan potente.

Los mayores referentes de la cultura pop son los comics, las películas, sobretudo la ciencia-ficción, la cultura de las series de televisión, y la moda. No es casualidad que nuestra primera propuesta de actividad esté en forma de viñeta. La realidad es que el cómic ya se utilizaba con fines formativos en el siglo XVI, y hemos utilizado recursos literarios para exponer teorías desde el paso del mito al logos. Tanto los cómics, como las películas, las series de televisión, la música o la moda pueden entenderse como lenguaje.

El hecho de introducir elementos visuales sólo favorece que la adquisición de los conocimientos e incluso de las competencias sea mucho más rápido y sencillo. Por norma general se ha utilizado uno o dos sentidos a la hora de encarar la educación, el oído y la vista, pero sobretudo el primero. El uso y desarrollo de los demás sentidos humanos sólo asegura más canales para la adquisición de los conocimientos. No todos somos iguales, aunque compartamos muchas cosas, y no todos responden igual ante los mismos estímulos. Con elementos como las viñetas de cómic, se establecen nuevos canales, canales alternativos para esa adquisición o incluso para el reconocimiento de esos conocimientos en el propio desarrollo del individuo.

Igual que sucede con la inmersión en los idiomas según Inger Enkvist en una entrevista concedida a la plataforma para la libertad educativa nosotros planteamos las actividades relacionadas con estos elementos en alumnos que, al igual que con el inglés para los alumnos españoles, tengan ya una base de conocimientos sólida en la que apoyarse. Por eso, optamos por aplicar esta alusión a los conocimientos previos existentes en los alumnos derivados de la cultura pop en sujetos con una edad suficiente como para tener una base bien afianzada de conocimiento en todas las materias que ha ido cursando. En

ese sentido, podríamos guiarnos para su aplicación por los criterios de Piaget dando por válidos sólo aquellos casos en los que un alumno esté en un nivel de madurez suficiente dentro de su educación y de su desarrollo físico como para ser capaz de utilizar abstracciones.

Es particularmente sensible la asunción de que todos los alumnos dentro de un primero de bachillerato estén totalmente preparados para realizar abstracciones a niveles propios de una persona adulta y plenamente desarrollada, ya que, por norma general y siguiendo la secuencia por edades del propio Piaget puede darse el caso de que aún estén adquiriendo la plenitud de esta facultad. Siguiendo el canon de inmersión que hemos mencionado a partir de Enkvist se busca una analogía, y se observan los posibles problemas a los que podemos enfrentarnos al aplicar las virtudes de la cultura pop como herramienta educativa si el alumno no es capaz de abstraer, en una abstracción reflexiva que nos permita observar resultados positivos de aplicación de los conocimientos adquiridos a través de la cultura pop a su conducta cotidiana.

Por otro lado, incluso cuando la abstracción tenga dificultades por el nivel de desarrollo de los conocimientos, físico o mental de los alumnos, el comic, los contenidos audiovisuales como filmografía variada o series de televisión, incluso la moda o la música, la expresión artística como tal, tienen un carácter universal que es propio de todo lo relacionado con la cultura pop. Esta universalidad se basa en la referencia directa a su parte común a todos los individuos, su participación de la humanidad, ser producto de los seres humanos. Las imágenes, la música, transmiten su propio mensaje paralelo, en ocasiones oculto, en la medida en que las imágenes y la música también transmiten mensajes a través de sus aspectos estéticos, siendo normalmente mensajes en los que se descifran situaciones o valores concretos y que pueden ser y son, por norma general, independientes del texto o el diálogo al que van unidos, texto o diálogo que transmite un mensaje narrado.

La imagen le toma ventaja al texto al revelar a quien la está observando situaciones o valores que cualquier persona puede llegar a entender de forma clara y sencilla. Así, por ejemplo, un texto puede necesitar traducción, la imagen no la necesitará. No se trata, no obstante, de enemistar la literatura contra la expresión estética en imágenes, la moda u otro tipo de arte en términos generales, sino de lo contrario, de beber no sólo de las virtudes de la narración sino también del mensaje oculto, por estar a un segundo nivel

de abstracción, que en su carácter universal puede ayudarnos a llegar con ese texto a un mayor público o hacerlo de forma más profunda ante un público concreto.

A la imagen le ocurre lo mismo que a los textos, al observar un objeto-imagen (como una viñeta de comic) también se establece un diálogo, este diálogo se produce ante la existencia de una intención por parte del autor y unas expectativas o condiciones concretas por parte de quien visualiza el contenido. El género de estos recursos siempre se ha considerado de autor y se ha enmarcado a caballo entre el arte y el entretenimiento, así si tomamos ese material o creamos el propio con elementos prestados (como podemos hacer a partir del uso de personajes importantes dentro de la cultura pop) podemos transformar su objetivo, es decir, entretener, hacia un objetivo más ambicioso como es aprender a aprender, pensar o educar.

Este proceso de simbiosis entre el texto narrado, la lectura y la imagen, incluso el sonido, no es monopolio de la enseñanza de la filosofía, pero la disciplina se presta por encima de otras a la utilización de recursos de este tipo para reflejar los contenidos exigidos en el currículo. En nuestro caso, hemos propuesto el problema de las falacias informales en tanto que argumentos incorrectos que parecen correctos y por ello pueden suponer un engaño también suponen una violación de los criterios en los que se basa el pensamiento crítico, e incluso, del pensamiento multidimensional, es decir, también afecta al pensamiento creativo y al pensamiento cuidante. Como Lipman expone en sus propuestas pedagógicas, las falacias informales atentan contra las reglas racionales del diálogo y pueden derivar en un comportamiento inadecuado en la forma en la que tratamos a las demás personas. Reconoce así que hay relación entre la narración y la realidad, como hay relación en una viñeta entre texto e imagen, el mensaje, es diferente, pero está íntimamente ligado. De esta forma, las falacias pueden revelar formas de pensar y actuar, es decir, de vivir y comportarse.

La propuesta innovadora en este trabajo nos lleva a asociar, precisamente estas dos realidades, la argumental-lógica y la de nuestra realidad, asociando esos argumentos inválidos a comportamientos o formas de pensar que están presentes en nuestro día a día y de los que podemos encontrar referencias con total naturalidad en la cultura pop que utilizamos como medio de inmersión en la explicación de nuestros contenidos teniendo como objetivo no sólo que los alumnos sepan diferenciar y clasificar los argumentos

inválidos que representan las falacias informales sino que sean conscientes de las acciones y pensamientos que están ligados a ellos.

## **11. Conclusión**

Para finalizar queremos hacer hincapié en la importancia de este proyecto. Supone un acercamiento por parte de profesores y alumnos a una cultura de la que son partícipes, que es cercana y familiar a ellos como es el caso de la cultura pop.

La cultura pop ofrece la posibilidad de unir la narración, habitual en nuestra sociedad en la actualidad, con la imagen y la música, que contienen elementos universales que cualquier ser humano podrá identificar. En nuestro mundo líquido hemos creado la necesidad de escapar a una realidad que no tiene salidas, en la que la gente común está atrapada en un cuerpo que no se corresponde con las imágenes que ve en los escaparates de las tiendas en las que compra habitualmente, y que está atado a los quehaceres de los empresarios de un mercado que está en constante movimiento, y que sí permite cierta huida de la responsabilidad que se adquiere con todas esas personas que no tienen la opción de escapar a otro país, tal y como ocurre en nuestra actualidad con los ahorros y los paraísos fiscales. Las personas se refugian en la imagen, la imagen es fácil de cambiar, se puede lavar, es moldeable, maleable, y frente a la realidad que vivimos, es una escapatoria, algo fácil de administrar y manipular. Los adolescentes, incluso más que los adultos, se sumergen en el mundo de la imagen, e intercambian, a veces peligrosamente la realidad con lo virtual, como queda patente en el uso de nuevas aplicaciones para móviles como *Pokémon GO* (2016), o de herramientas que se convierten en los cimientos de sus relaciones interpersonales como *Facebook* (2004). El mismo Bauman (citado en Tristán, 2014) señala como el uso de herramientas como estas son un bálsamo para la soledad y otros males de nuestro tiempo líquido, y nos brindan la posibilidad de formar parte de algo, haciéndonos olvidar que ya formamos parte de una sociedad, de una democracia, de un pueblo, comunidad y/o familia.

A continuación, evaluaremos diferentes aspectos de este proyecto, en el que destacaremos aspectos positivos y aspectos por mejorar.

Resaltaremos los siguientes aspectos positivos de nuestra intervención:

- Con nuestras actividades propuestas hemos pretendido que la dimensión académica tenga su reflejo en la realidad actual del alumnado y pueda, en las referencias a la cultura pop, establecer modelos que le sirvan para aplicar los contenidos de la asignatura a su vida diaria.
- Una vez aplicadas las actividades en el aula, el alumnado ha respondido favorablemente a los estímulos propuestos desde la cultura pop, se ha identificado en el aula con el docente y ha establecido un clima totalmente diferente al que se encontraba con anterioridad. La participación del alumnado en las actividades se ha visto visiblemente favorecida.
- En un sentido práctico, la comprensión de los contenidos apoyados en imágenes y viñetas con texto ha reflejado en el estudio de las falacias informales la conexión entre el contenido académico y la realidad. Tomando ejemplos reales y reconocibles de nuestra sociedad de los contenidos trabajados.

Por otro lado, podríamos mejorar los siguientes elementos:

- Tendríamos que tener en cuenta que no todos los alumnos y alumnas de la clase han tenido la misma trayectoria educativa, de forma que los conocimientos previos del alumnado podrían ser diferentes y, por tanto, no existiría esa conexión tan valiosa del nuevo material con el antiguo. Para ello, tendríamos que tener un conocimiento más exhaustivo sobre las características del alumnado.
- Por otro lado, debemos tener en cuenta la dificultad de algunos alumnos y alumnas para abstraer lo particular de lo universal, es decir, lo que subyace en la cultura pop y lo que aplica en su vida diaria, afectando principalmente a la identificación.
- Otro aspecto a mejorar consiste en la posibilidad de acercarse más a una gamificación, en la que el alumnado pueda obtener recompensas más allá del resultado de la evaluación. Es decir, utilizar mecánicas de juego en situaciones en las que no se persigue el entretenimiento. Dichas mecánicas sirven en el ocio para potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, y generalmente la

necesidad de seguir realizando la actividad de ocio frente al amplio abanico de posibilidades de un mercado en ciernes. Y tienen el mismo efecto en la realización de actividades ligadas a un esfuerzo propio de la voluntad. En el presente estudio no proponemos ligar el juego con el aprendizaje, sino con la adquisición de hábitos y las herramientas necesarias para alcanzar objetivos que se corresponden con los propuestos en las competencias LOMCE.

- Finalmente, sería interesante integrar este tipo de modelos de enseñanza no como una eventualidad, sino como una rutina, de forma que el alumnado esté siendo estimulado desde un nivel motivacional de forma constante.

Por último, queremos resaltar que nuestro propósito de no sólo conseguir la adquisición de nuevos conocimientos a partir de un aprendizaje significativo (que parte de los conocimientos previos que les aporta la cultura pop), sino también motivar al alumnado y provocar un cambio en el clima educativo, nos ha provocado una satisfacción con el resultado en su formación como ciudadanos y a la hora de favorecer su inicio en un pensamiento crítico.

En nuestro proyecto, creemos que hemos acercado al alumnado a ese ideal, que podemos tomar como inalcanzable, de la *scholé*, en la que el ocio se convierte en una reflexión crítica de la sociedad y de nosotros mismos, que repercute directamente dentro de una sociedad democrática en la formación de mejores ciudadanos y ciudadanas.



## 12. Bibliografía

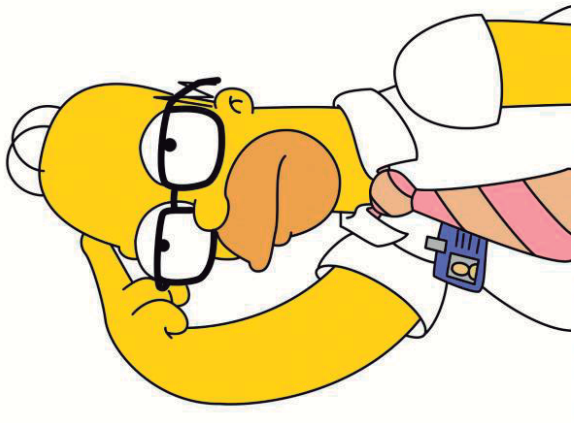
- Amor, S., González, M., Ortega, P. (2009). “Representaciones sociales de habilidades sociales, liderazgo y clima organizacional en directivos y docentes de establecimientos municipales subvencionados y particulares de la ciudad de Temuco”. Universidad Católica de Temuco.
- Arenas, F. (2010). “Los trípodes de Hefesto”. Universidad de Valencia. Recuperado en 2016, [http://www.nodo50.org/redrentabasica/descargas/arenasdolz\\_valencia.pdf](http://www.nodo50.org/redrentabasica/descargas/arenasdolz_valencia.pdf)
- Anderson y Krathwohl. (2001). “Taxonomía de Bloom”. Era digital. Recuperado en 2016, <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Barranco, J. (2014). “Es posible que ya estemos en plena revolución”. Magazine. Recuperado en 2016, <http://www.magazinedigital.com/historias/entrevistas/zygmunt-bauman-es-posible-que-ya-estemos-en-plena-revolucion>
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Díaz, P. (2015). “Entrevista Inger Enkvist, pedagoga experta en enseñanza de lenguas y sistemas comparados”. Plataforma por la libertad educativa. Recuperado en 2016, [https://www.youtube.com/watch?v=fSKe\\_tIgOmwh](https://www.youtube.com/watch?v=fSKe_tIgOmwh)[https://www.youtube.com/watch?v=fSKe\\_tIgOmwh](https://www.youtube.com/watch?v=fSKe_tIgOmwh)
- Díaz, P. (2015). “Enkvist: La corriente de las competencias es un intento de encontrar un atajo, un engaño”. Magisterio. Recuperado en 2016, <http://www.magisnet.com/noticia/20309/en-abierto/enkvist:-la-corriente-de-las-competencias-es-un-intento-de-encontrar-un-atajo-un-engano.html>
- Fernández, J. (2000). “Sociología de los grupos escolares: sociometría y dinámica de grupos”. Universidad de Almería. Recuperado en 2016,

<http://es.slideshare.net/StephanyRodrguez/sociometria-y-dinamica-de-grupos-fernandez-prados-sebastian>

- Gázquez, J., Pérez, M., Carrión, J. (2011). “Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo”. *Revista de psicodidáctica*, 16 (1), pp. 39-58.
- González, M. (2006). “Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa”. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 1, Nº 4, pp. 1-15.
- Hernández, F., Sancho, J. (2004). “El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos”. Ministerio de educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ley Orgánica, 8/2013 de mayo, de educación (LOMCE)
- Lipman, Matthew, Sharp (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2001). *El lugar del pensamiento en la educación*. Recursos educativos.
- Llovet, J (2013). “Nadie quiere a los filósofos”. *El País digital*. Recuperado en 2016, [http://cultura.elpais.com/cultura/2016/04/22/actualidad/1461323821\\_885168.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2016/04/22/actualidad/1461323821_885168.html)
- Lledó, E. (1998). *El silencio de la escritura*. Madrid. Espasa Calpé Colección austral.
- Marina, J. (2013). “¿Es válida la noción de competencia?”. CEiDE FSM. Recuperado en 2016, <http://www.ceide-fsm.com/2013/05/la-novena-competencia/>
- Marina, J. (2013). “La novena competencia”. CEiDE FSM. Recuperado en 2016, <http://www.ceide-fsm.com/2013/05/la-novena-competencia/>

- Mitchell, M., Bradshaw, C. y Leaf, P. (1010). “Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy”. *Journal of school health*.
- Martín Bravo, C., Navarro Guzmán, J.I. (2011). *Psicología para el profesorado de Bachillerato y Educación Secundaria*. Madrid: Pirámide.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid
- OECD (2015). “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos”. Recuperado de [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Pulido, R., Fajardo, T., Pleguezuelos, L., Gregorio, R. (2010). “La mediación escolar en la Comunidad de Madrid: análisis del impacto de la formación en el profesorado y el alumno en el I.E.S. “Las Américas” de Parla”. *Revista de mediación*. 6, pp. 32 – 43.
- Punset, E. (2004). *Cara a cara con la vida, la mente y el universo*. Destino, 1
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Roca, E. (2007). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. ACDE
- Román, J.M. (2004). “Modelo CARI de tutoría de alumnos en la universidad: Procedimiento de formación de profesorado mediante reflexión en grupo sobre la práctica”. *Contextos Educativos*. 6 -7; 43 -64.
- Sanmartín, O. (2016). “La Universidad Complutense quiere reducir sus facultades de 26 a 17”. *El Mundo*. Recuperado en 2016, <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/06/14/575fffdb46163f71198b45b7.html>
- Texidó, J. (2005). “El clima escolar: dimensiones y factores”. *Formación de equipos directivos*. Univesitat de Girona.

- Trianes, M., Blanca, M., Morena, L., Infante, L., Raya, S. (2006). “Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar”. *Psicothema*, 18
- Tristán, R. (2014). “El mundo líquido de Zygmunt Bauman, que nos ahoga”. *El huffington post*. Recuperado en 2016, [http://www.huffingtonpost.es/rosa-m-tristan/el-mundo-liquido-de-zigmunt\\_b\\_4745483.html](http://www.huffingtonpost.es/rosa-m-tristan/el-mundo-liquido-de-zigmunt_b_4745483.html)



# LAS FALACIAS INFORMALES

Ejemplos en los Simpsons

# Falacia Ad Verecundiam





# Falacia Ad Hominem

No le hagas ni caso Marge.  
Está claro que no tiene ni  
idea de quien es.  
¡está delirando!  
Es un viejo presuntuoso.  
Tu tiempo de gloria ya pasó..

*¡Te digo que sé  
como atrapar al ladrón  
que aterroriza a  
Springfield!*



# Falacia Ad Populum





# Falacia Ad Ignorantiam



# Falacia Ad Baculum



# Generalización indebida





# Falsa Causa. Argumento post hoc, ergo propter hoc



# Falacia Semántica



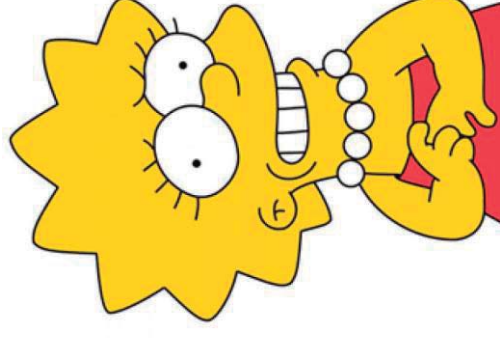
# Falacia Circular





# ¿Qué tipo de falacia es?

- ▶ ¿Esto no son deberes?



**Mi asignatura es la  
más importante. Si no  
pensáis así...  
¡Golpe de remo!**





# Ad Baculum





¡Adjudicado!

Esta piedra  
mantiene alejados  
a los tigres.  
Al menos yo no veo  
ninguno.

# Falsa causa







¡Nadie sabe de donde ha salido!  
¡Debe ser real!

¡Es un ángel de verdad!

# Ad ignorantiam

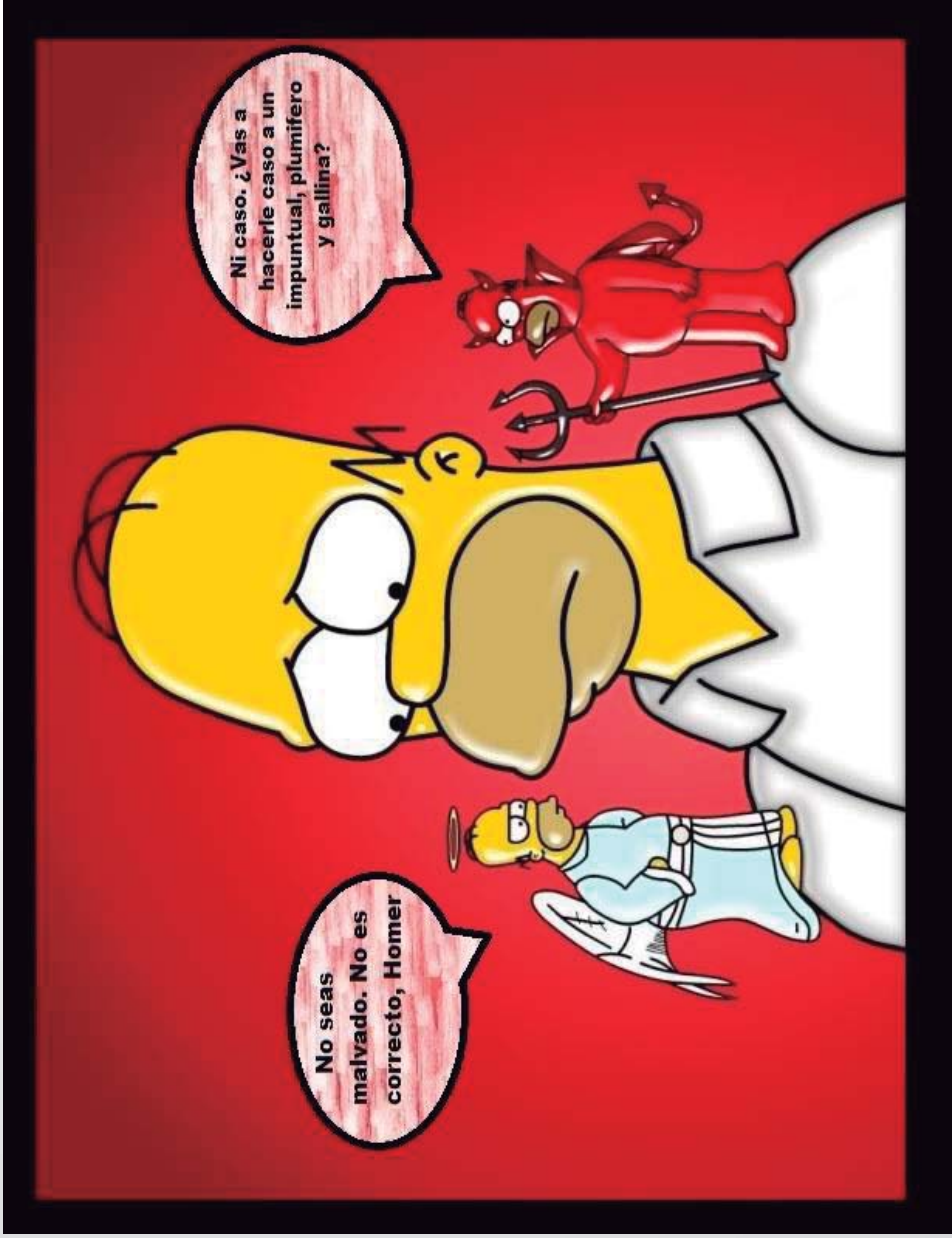






# Ad verecundiam



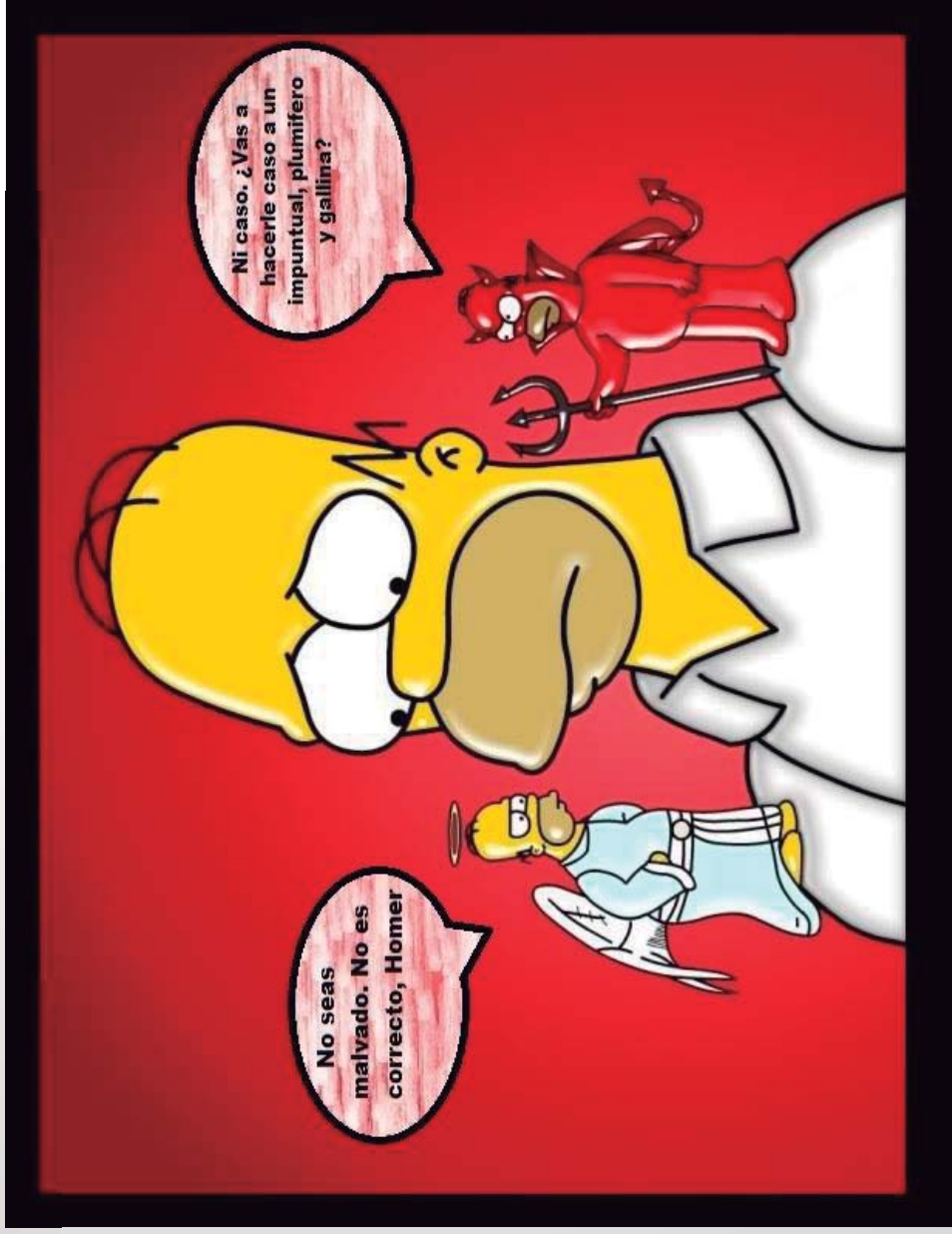


Ni caso. ¿Vas a hacerle caso a un impuntual, plumifero y gallina?

No seas malvado. No es correcto, Homer



# Ad hominem





¿El día del amor?

¡Es el día de moda! todos lo están celebrando. Incluso los famosos. Es imposible que estén equivocados.

# Ad populum







Has suspendido.

Pero **sita Krabappel**, sé que mi exámen es un asco, pero he tenido una semana muy mala. Tiene que aprobarme, por favor, sino repetiré. Y me castigarán, y no podré ir a la piscina en verano.

# Ad misericordiam

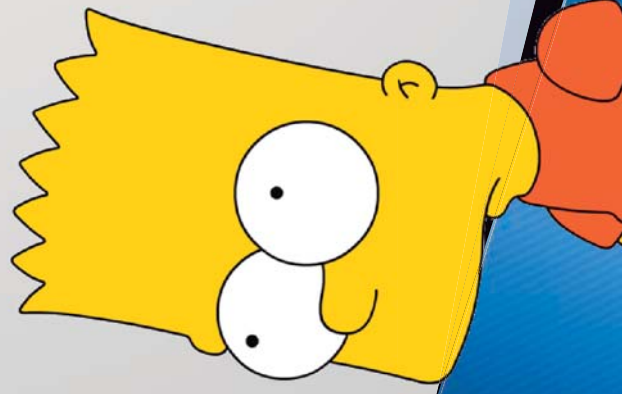




# Generalización indebida



¿Seré capaz de distinguir  
cuando intentan manipular  
mis creencias con falacias?



Un momento... ¡podré crear mis  
propios argumentos para convencer  
o manipular a otros!



# ESTA ES MI HISTORIA



LIBERTAD Y RESPONSABILIDAD  
¡ELIGE TU CAMINO!

Filosofía  
1º de Bachiller

Vicente Kobles Pelliñero

# ¿POR QUÉ LUCHAMOS?



## CAPÍTULO PRIMERO: LA CALMA ANTES DE LA TEMPESTAD



☞ No te encontrabas en el mejor de tus momentos. Habían zarandeado cada resquicio de tu ser con golpes terribles, latigazos e incluso insultos que pretendían herir el corazón. Aquella posada parecía suficientemente acogedora para descansar, claro que, hasta una cuadra de bueyes te serviría en tu estado.

Allí estabas. En algún lugar de la Grecia más oscura y terrorífica, sabiéndote poderoso, habiendo vencido sobre tus enemigos, habiendo escupido en sus cuerpos muertos tras furibunda batalla. ¿Por qué no sentirse cómo un héroe?

Te diferenciabas de los demás, el color de tus ojos, de tu cabello, el tacto de tu piel y la firmeza de tu pulso. No podías cambiarlo, aquello era **innato**, también lo parecía tu determinación. Pero muchas de las habilidades o rasgos que te distinguían eran **adquiridos**, fruto del constante entrenamiento o de los golpes que, como en aquel día, la vida te había propinado sin remordimientos. Ese era el caso de tu tenacidad, de tu amor por la guerra, del cuero que protegía tu cuerpo de las flechas, de su color negro y de tu forma de hablar en un griego escueto y directo.



Gabrielle me acompañaba, y si no fuera por ella, cuando ese viejo andrajoso me habló le hubiese tirado aquel meado de caballo con tropezones que llamaban kykeon. Su pregunta realmente me estaba fastidiando.



- *He visto a la verdadera heroína de nuestro pueblo, libertadora, justa y firme. Pero, ¿eres tú?*

Tu **personalidad** era marcada, y aquello merecía una respuesta adecuada por tu parte:

- *(¡Voya patearle el culo ahora mismo!)-> diapositiva 5*

- *(Dejaré que viva, por ahora, tal vez pueda averiguar que demonios quiere decir con eso)-> diapositiva 8*

# ¡TE MATARÉ! ¡BASTARDO!



Había algo dentro de ti que habías heredado de los grandes héroes y reyes del pasado, un **gen** que te llevaba a cometer algunos actos sin pensar, un germen de lo que ellos habían sido y tú eras ahora.

Te levantaste y estabas a punto de incrustarle un puntapié en las posaderas cuando Gabrielle se interpuso rogándote que no lo hicieras. Tenías tu arma en la mano y ni te habías dado cuenta.

- *¡No te dejes llevar por tu **temperamento!** ¡Contrólate, por favor!*

Reuniste fuerzas suficientes como para detenerte.

## LO MATARÉ...



El viejo rio, quizás no era consciente de la suerte que estaba teniendo. Su vida se tambaleaba y las Moiras ya preparaban el largo hilo, Átropos tenía la hebra preparada ¡y con qué cortarla!

Pero fuiste más allá de la herencia, trascendiendo tu temperamento encontraste tu **carácter** dominante y a veces templado, lograste controlarte, cuando tantas otras veces no lo habías logrado. El tiempo te había dado un regalo, uno que posiblemente ahora mismo considerases inútil.

*- Se te acusa de asesina, posiblemente con razón, de faltar a la naturaleza, de ir en contra de los designios de los Dioses. – miró confidente a Gabriel, como si pudiese juzgar vuestra relación.*





Alzaste la mano y cuando el temperamento ganó, Gabrielle detuvo tu puño en el aire. Le salvaba, de nuevo.

- *¿Podemos llegar a cambiar?* – le preguntó el viejo que se creía erudito o filósofo – *el asesinato y la lucha te han convertido en asesina y luchadora. ¿O lo has sido siempre por naturaleza?*

Tus **hábitos** te habían otorgado fama y también enemigos por doquier. Esos mismos hábitos estaban salvando a aquel viejo de una muerte inevitable por tu mano.

- Ya quisieras tener mi personalidad. – le espetaste – acepto mis virtudes y mis vicios.
- *No. Gracias. Ni siquiera eres consciente de quien mueve tus hilos.*

Aquello estaba llegando demasiado lejos. Le respondiste de forma contundente:

(- *¡Yo decido mi propio destino! ¡mis normas! ¡y nadie más!*) - *Diapositiva 9*

(- *¡Los dioses guían mi mano! Sirviendo a los reyes y soberanos del mundo.*) – *Diapositiva 10*

# DEJARÉ QUE VIVA. POR AHORA...



Reí. Y él rio conmigo sin saber la suerte que tenía. Había vencido a mi **temperamento** hacia décadas, mi **carácter** era fuerte y podía ser perfectamente templado. Había adquirido el **hábito** de soportar a filósofos y degenerados como aquel. Bebía el Kykeon con tranquilidad, sin mancharme demasiado las manos, y lo miraba, firmemente. Gabrielle permanecía a mi lado, sin probar bocado.

- Mis actos hablan por mí. He hecho esto durante mucho tiempo, con sus **virtudes** y sus **vicios**. No me ha ido mal del todo. Aquí estoy.

- *Sirves al guía equivocado – se apresuró a contestar. Yo me mofé.*

- **(Me sirvo a mí misma, yo dicto las normas.)** *Diapositiva 9*

- **(Sirvo a los Dioses y sus leyes, o lo intento lo mejor que puedo.)** *Diapositiva 10*



# ¡YO DECIDO!



No entendía el sentido de aquel ejercicio. Estaba perdiendo la paciencia. Por otro lado, me hacía pensar. No me gustaba demasiado, pero no podía detenerlo, no sabía muy bien porqué, pero necesitaba responderle.

- **Las leyes** de los hombres en sus asambleas me traen sin cuidado. Me las tomo como sugerencias. He ido aprendiendo por mi misma.
- *De modo que tu dictas las **normas de tu propia moral** – dijo con tono de sabelotodo – Tan autónoma...¿No sientes **remordimiento** a menudo?*

Desdeñaba con todas mis fuerzas la **heteronomía**, ninguna otra persona debería dictar mis normas.

- Ni temo **castigo**. – dije cansada, pues respondería ante quien fuera por mis actos y mis decisiones:

- **(Soy libre, con todo lo que ello conlleva.)** *Diapositiva 11*

# LAS LEYES DE LOS HOMBRES



- No tengo necesidad de servir las **leyes** de los hombres o de los Dioses, pero a veces pienso que es mejor así. Los fuertes temen el **castigo** de los más débiles y los débiles no perecen irremediablemente en las manos de los fuertes. – apreté el puño como si aplastase el cuello de un enemigo y no un trozo de pan que se hizo migajas entre mis dedos.
- *Así que sigues las normas dictadas por tu **moral** pero no te olvidas de las dictadas por la mayoría. El equilibrio entre la **autonomía** y la **heteronomía**. ¿Es eso lo que propones?*
- Uno puede seguir las reglas que vienen de fuera, sí – sacudí mi mano para quitarme el pan de encima, sin mucho acierto – pero se arrepentirá si no sigue las que vienen de su interior. Sentirá **remordimiento**.
- *Entonces ¿eres libre?*- preguntó el anciano, que parecía estar llegando a donde quería.
- *(Soy libre.) Diapositiva 11*

# YO SOY LIBRE



- *No, no eres libre. Presa de ti misma, o de las **coacciones** de los demás, chocas irremediablemente contra los otros, como el mar choca contra el puerto de Atenas.*

Fruncí el ceño. Cómo podía atreverse a negar que soy libre. Hablaba de alguna especie de **libertad negativa** pero había dejado claro que yo era **capaz de decidir**. Esa era la libertad positiva, esa era mi realidad.

- *Pero los Dioses deciden tu destino. Trabajan tu hilo, guían tu camino, te ponen a prueba. Sigues sus órdenes, sabiéndolo o no.*

- ¡Yo soy quien decide! – me levanté de la silla, indignada.

- *Entonces...eres **responsable** de tus actos.*



# EL DEMONIO INTERIOR



*Me atraganté al beber, y mientras lo hacía, el viejo se levantaba y se iba de allí, sin que pudiese hacer nada para impedirlo. Caí al suelo tontamente, sintiendo que mi vida se escapaba en un acto para nada heroico, carente de sentido.*

*Cuando volví a abrir los ojos, fue el olor a sangre lo que me sacó de mi trance y despertó todos los otros sentidos. Gabrielle estaba a mi lado, luchando con una espada, a duras penas viva. ¡Aún seguíamos combatiendo!*

*¿Por qué luchábamos?*

*Sabía que lo hacía por ella. Pero también por mí. Por el Señor que había pagado mi espada y mi aro, porque pensaba que era lo correcto. Pero ¿estaba bien combatir sabiendo que ganaría? ¿Qué los mataría a todos?*

*Aquel delirio me había abierto los ojos, aquel viejo, como un demonio en mi interior, me habló para que decidiera, sopesando el valor de mis actos, mis virtudes y mis vicios. Aquel demonio me había recordado que, si realmente soy libre, entonces soy responsable de mis actos. Aquella era mi personalidad, así era yo.*

*¿Estaba preparada para responder por cada uno de mis actos?*

*Con ella...sin duda lo estaré.*

# FIN DEL CAPÍTULO PRIMERO



# MASTER DE SECUNDARIA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LA FILOSOFÍA

---



- ❧ La actividad está pensada para una o dos sesiones en las que se puede elegir cualquiera de los dos caminos definidos o ambos si se quiere reafirmar los conocimientos.
- ❧ Durante la historia el alumno tiene una falsa ilusión de decisión que puede ayudarle a identificarse personalmente con el personaje, este personaje puede ser el propio alumno o nuestra propuesta: Xena la princesa guerrera.
- ❧ A lo largo del texto hay palabras en negrita que deberán pasar a formar parte de un glosario que los alumnos deben ir haciendo en común en clase con la supervisión del docente.
- ❧ El objetivo es que el alumno adquiera el concepto de persona libre y nociones asociadas (ley, moral, autonomía, heteronomía, libertad positiva, libertad negativa..)
- ❧ Como contenido, definir el concepto de persona libre, hábito, virtud y vicio, autonomía y heteronomía, libertad positiva y libertad negativa, temperamento y carácter.
- ❧ Después de la lectura el alumno debe responder en grupo y por escrito a las diferentes preguntas propuestas:



# PREGUNTAS PROPUESTAS



- ¿Es lo mismo el temperamento que el carácter?
- ¿Cómo pueden ser los rasgos de la personalidad?
- ¿De qué hablamos cuando decimos que alguien tiene personalidad?
- ¿Somos lo que hacemos?
- ¿Podemos ser virtuosos sin hábitos?
- ¿Quién manda lo que hay que hacer?
- ¿Quién dicta nuestras normas internas de conducta?
- ¿Cuándo sentimos remordimiento?
- ¿Cuándo somos autónomos? ¿Y heterónomos?
- ¿Cuál es la diferencia entre libertad positiva y libertad negativa?
- ¿Una persona que no es autónoma ni libre puede ser responsable de sus actos?

## PREGUNTAS ADICIONALES (OPTATIVO)



- ¿Conoces algún héroe griego? ¿quién? ¿Dónde se hace referencia a él?
- ¿Qué es el kykeon? ¿Qué otros alimentos o bebidas conoces de la época clásica?
- ¿Qué son las Moiras? ¿Dónde podemos encontrar referencias a ellas?
- ¿Es el amor de Xena por Gabrielle una cuestión autónoma o heterónoma?
- ¿De qué gran filósofo griego se decía que tenía un “demonio” dentro que le ayuda a resolver cuestiones parecidas a las tratadas en clase?

## MATERIALES



- ☞ Cañón proyector y/u ordenador o tablet para cada uno de los alumnos.
- ☞ Wikia, moodle o correo electrónico al que los alumnos deberán enviar sus respuestas personales a las preguntas propuestas. (Se admitirían reflexiones personales adicionales y se puntuarían positivamente, consulta la rúbrica para más información)
- ☞ Wikia o Blog donde completar un glosario de los términos en negrita.

# CRITERIOS DE EVALUACIÓN



- Se puntuará con un 20% del total el ejercicio entregado en clase (realizado por el grupo)
- Se puntuará con un 40% el ejercicio individual (que no será válido si es 100% idéntico al entregado por el grupo) que se espera más detallado y con más reflexiones.
- Se puntuará con un 10% la participación activa en clase.
- Se puntuará con un 10% la participación activa en el blog, la wikia o el moodle (al menos 2 intervenciones o propuestas)
- Se puntuará con un 20% la originalidad de la entrega, el uso de las tecnologías involucradas, la presentación y la ausencia de faltas ortográficas, y la entrega de las preguntas adicionales.
- Se restará 0,75 puntos por cada falta ortográfica de la nota total.



# COMPETENCIAS



- ❧ **Competencia en comunicación lingüística.** A falta de una competencia filosófica, ya que se adquieren nuevos conceptos y herramientas para expresarse y se lleva a cabo la expresión de ideas complejas oralmente (durante la actividad) y escrita durante el trabajo en casa.
- ❧ **Competencia digital.** Ya que necesitaran un uso seguro y crítico de la tecnología involucrada, el uso del ordenador personal y el manejo de información en la red.
- ❧ **Aprender a aprender.** Es el alumno el que organiza sus conocimientos con la ayuda y guía del docente, sustrae de la historia la terminología y aprende a utilizarla por sí mismo al estilo socrático.
- ❧ **Competencia social y cívica.** El primer paso, al ser un trabajo en grupo, favorece el liderazgo y la organización de su comunidad, les ayuda a proponerse metas y a conocer los riesgos. Además, el tema propuesto les ayuda a comprender de que se trata su responsabilidad y el valor de la ley.
- ❧ **Sentido de la iniciativa y ser emprendedor.** Los alumnos comprueban que pueden crear sus propias historias y materiales, así, organizan ellos mismos un glosario y unos apuntes que les serán útiles para aprender los contenidos de la asignatura y superarla favorablemente
- ❧ **Conciencia y expresiones culturales.** Se favorece el aprecio del alumno por la literatura, los juegos a partir de historietas, los roles, la empatía, y también se hace referencia a formas de expresión de la cultura viva, como es el caso, en una serie de televisión como lo es Xena la princesa guerrera (aunque elijan ser los protagonistas)